



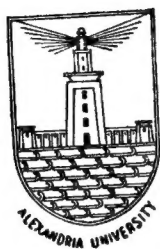
الْجُمْهُورِيَّةُ الْعَرَبِيَّةُ الْمَتَّحِدَةُ
وِزَارَةُ التَّرْبِيَةِ وَالتَّعْلِيمِ

النُّوجِيْرُ

فلسفته وأساسه ووسائله

تأليف: ميرك م. أولسن
ترجمة: الدكتور عثمان لبيب ضراغ
محمد نعمان صبري
مراجعة: الدكتور عبد الخالق علام
تقديم: محمد عاصم حافظ





THE LIBRARY

1998 Catalog

Library of the Faculty of Science

Library of the Faculty of Science

مجموعه الكتب الدراسية والمراجع الأمريكية المترجمة



General Organization Of the Alexan-
dria Library (GOAL)

Bibliotheca Alexandrina

التوجيه

فلسفته وأساسه ووسائله



General Organization of the Alexandria Library (GOAL)
Bibliotheca Alexandrina

طبعة خاصة لوزارة التربية والتعليم
وغير مخصصة للبيع

التوجيه

فلسفته وأسسهِ ووسائله

٦٤٢١٧

تأليف

ميرزا م. أولسن

ترجمة

الدكتور عثمان لبیب خرايج و محمد نعمان صبرى

مراجعة

الدكتور محمد عبد الحالى علام

تقديم

محمد عالى حافظ

الناشر

دار النهضة العربية

٢٢ شارع عبد الحالى ثروت - القاهرة

هذه الترجمة مرخص بها ، وقد قامت مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر
بشراء حق الترجمة من صاحب هذا الحق .

This is an authorized translation of GUIDANCE by Merle
M. Ohlsen. Copyright, © 1955 by Harcourt, Brace & World,
Inc. Published by Harcourt, Brace & World, New York, New
York.

المشركون في هذا الكتاب

المؤلف : ميرل م . أولسن

ولد سنة ١٩١٤ في ولاية داكوتا الجنوبية . حصل على بكالوريوس التربية من كلية المعلمين بوينونا - مينسوتا . حصل على الماجستير من جامعة الينوى سنة ١٩٤١ وعلى الدكتوراه من جامعة أيووا سنة ١٩٤٦ . بدأ حياته في مهنة التدريس مدرسا بالمدارس الابتدائية في ولاية داكوتا الجنوبية كما قام بالتدريس بالمدارس الثانوية . ومن سنة ١٩٤١ الى سنة ١٩٤٣ عمل ناظرا بالمدرسة الثانوية بولاية أيووا . ومن سنة ١٩٤٥ الى سنة ١٩٥٠ انضم الى هيئة التدريس بجامعة ولاية واشنطن حيث عمل أستاذا مساعدا فاستاذا فعميدا مساعدا للطلبة . ومنذ سنة ١٩٥٠ وهو يعمل أستاذا للتربية بجامعة الينوى .

المترجمان : الدكتور عثمان لبيب قراج

تخرج في جامعة القاهرة سنة ١٩٤١ ، ونال دبلوما في التربية واشتغل مدرسا للعلوم بالمدارس الثانوية في الجمهورية العربية المتحدة وسوريا ثم رئيسا لقسم برامج العلوم بالاذاعة المدرسية ثم مدرسا أول للعلوم بمعاهد المعلمين والمعلمات، واشترك في أعمال الهيئة المصرية الأمريكية للتعليم ، ثم سافر الى أمريكا حيث حصل على ماجستير في التنقيف الصحي من جامعة كولومبيا وعلى الدكتوراه في التوجيه والارشاد النفسى من جامعتي بوليسيتيت وانديانا كما اشتغل وهو هناك بتدريس العلوم في جامعة بوليسيتيت والتربية في جامعة انديانا ، وعمل في وظيفة باحث في قسم التخطيط والبحوث التربوية بكلية المعلمين بجامعة انديانا .

وبعد عودته عمل رئيساً لقسم التوجيه والارشاد النفسى بالادارة العامة للبحوث الفنية ثم رئيساً لقسم الخبراء فى السكرتيرية الفنية للتخطيط بوزارة التربية والتعليم . وهو الآن مدرس الصحة النفسية ومختص نفسى بالعيادة النفسية فى كلية التربية بجامعة عين شمس .

الأستاذ محمد نعمان صبرى

مدير ادارة التدريب بوزارة الشباب . حصل على دبلوم المعهد العالى للتربية الرياضية للمعلمين ودبلوم اعداد القادة من أكاديمية اعداد القادة باسبانيا.عمل مدرسا بالمدارس الثانوية ثم مدرسا بالمعهد العالى للتربية الرياضية للمعلمين بالقاهرة وشغل منصب مدير التخطيط والمتابعة ثم مراقب تنفيذ المشروعات بالمجلس الأعلى لرعاية الشباب ومثل الجمهورية العربية المتحدة فى عدد من المؤتمرات الدولية فى رعاية الشباب .

المراجع : الدكتور محمد عبد الحالى علام

سكرتير عام مساعد المجلس الأعلى لرعاية الشباب . حصل على دبلوم المعهد العالى للتربية الرياضية للمعلمين سنة ١٩٤٤ وماجستير فى الرياضة من جامعة ولاية أوهايو سنة ١٩٤٩ ودكتوراه فى التربية الصحية من جامعة انديانا سنة ١٩٥٥ . عمل مدرسا للتربية الرياضية بالمدارس الثانوية فمدرسا بالمعهد العالى للتربية الرياضية . شغل مناصب عدة بالمجلس الأعلى لرعاية الشباب فعمل عضوا متفرغا للشئون الفنية ثم مراقبا فمراقبا عاما للشئون الفنية. يشرف على مكتب الشباب الأفريقى الآسيوى . اشترك فى ترجمة كتاب « تاريخ التربية الرياضية » الذى ستصدره هذه المؤسسة .

صاحب التقديم : الأستاذ محمد على حافظ

نائب وزير التربية والتعليم . تخرج فى مدرسة المعلمين العليا عام ١٩٢٨ . وحصل على دبلوم الصحة والتربية الرياضية من جلاسجو

باسكتلندا وعلى عدة شهادات من انجلترا والسويد فى ادارة وتنظيم التربية الرياضية •

تقلب فى كثير من المناصب الفنية بوزارة التربية والتعليم حتى شغل منصب مدير عام التربية الرياضية والاجتماعية ثم وكيل وزارة مساعد ثم وكيل لوزارة فنانب لوزير التربية والتعليم •

وهو يعتبر من رواد النشاط التربوى والرياضى والاجتماعى فى الجمهورية العربية المتحدة وفى البلاد العربية • فهو الذى نظم الحركة الرياضية والاجتماعية بوزارة التربية والتعليم ومدارسها وأسهم فى تنظيم الرياضة وحركة الكشف بالبلاد العربية ، وأول من دعا الى انشاء مجلس أعلى للتربية الرياضية بالجمهورية العربية المتحدة ومجلس أعلى لرعاية الشباب • وهو الآن الحبير الفنى لرعاية الشباب بالأمانة العامة لجامعة الدول العربية ، ووكيل المجلس الأعلى للكشافة بالجمهورية العربية المتحدة وعضو المجلس الأعلى لرعاية الشباب والمركز القومى للبحوث الجنائية والاجتماعية كما أنه يشغل منصب مدير مكتب الكشف العربى وعضو اللجنة الدولية الكشفية • له عدة مؤلفات فى التربية الرياضية ورعاية الشباب تعتبر مراجع فى العالم العربى ، كما أنه عرب التربية الرياضية ووضع لها مصطلحات ونداءات عربية •

مصمم الغلاف : أحمد محمد منيب

محتويات الكتاب

صفحة

م	لماذا هذا الكتاب
س	تقديم : بقلم محمد علي حافظ
١	الفصل الأول - تنظيم برنامج التوجيه
٧	المقومات الأساسية لبرنامج التوجيه
٩	علاقات العمل
١١	تقديم خدمات التوجيه
١٤	لجنة التوجيه بالمدرسة
١٦	وظيفة لجنة التوجيه ومسئولياتها
١٧	تنسيق خدمات التوجيه
١٨	الخلاصة
٢٠	الفصل الثاني - معاونة الأطفال على تحقيق حاجاتهم الأساسية
٢٤	الحاجات البدنية الأساسية
٣١	تفهم التغيرات البدنية والانفعالية
٣٤	تقبل الفرد لذاته
٣٩	تقبل الآخرين للفرد وتفهمهم وحبهم له
٤٣	تقدير الآخرين للفرد
٤٦	تفهم المسؤوليات تجاه الآخرين
٥٠	تنمية الاستقلال عند التلاميذ
٥٣	التحرر من الشعور بالذنب والخوف
٥٧	القدرة على مواجهة الواقع
٦٣	الفصل الثالث - التلميذ كمحور لعمليات التدريس
٦٤	العلاقات بين المدرس والتلميذ

صفحة

٦٧	.. .. .	أساليب التدريس عن طريق التشخيص
٧٧	.. .. .	دور المدرس في التوجيه
٨٣	.. .. .	الفصل الرابع - التوجيه والنظام المدرسي
٨٤	.. .. .	أهداف النظام المدرسي
٨٧	.. .. .	مسئوليات هيئة المدرسة في التوجيه والمحافظة على النظام المدرسي
٩٢	.. .. .	المشكلات السلوكية كما يراها المدرسون وأخصائيو الصحة العقلية
٩٤	.. .. .	طرق التوجيه في معالجة المشكلات السلوكية
٩٧	.. .. .	دليل المدرس في معالجة مشكلات النظام المدرسي
١٠٧	.. .. .	الفصل الخامس - دراسة الطفل دون استعمال الاختبارات
١٠٩	.. .. .	صورة أو فكرة الطفل عن نفسه
١١٨	.. .. .	ملاحظات الأقران والأزملاء
١٢٩	.. .. .	ملاحظات الكبار
١٤٩	.. .. .	الفصل السادس - مقدمة في دراسة الطفل باستعمال الاختبارات
١٥١	.. .. .	كيف تفسر للتلميذ نتائج اختباره
١٥٨	.. .. .	تخطيط برنامج الاختبارات
١٦٠	.. .. .	ارشادات لاختيار الاختبارات الملائمة
١٦٦	.. .. .	الفصل السابع - قياس القدرة العقلية والاستعدادات الخاصة
١٦٧	.. .. .	وضع واستعمال اختبارات الذكاء
١٧٠	.. .. .	تفسير واستخدام درجات اختبار الذكاء
١٧٣	.. .. .	اختبارات الذكاء شائعة الاستخدام
١٨٩	.. .. .	بطاريات الاستعدادات العامة
١٩٢	.. .. .	اختبارات الاستعدادات الخاصة
٢٠١	.. .. .	الفصل الثامن - قياس الميول والتكيف الشخصي
٢٠٢	.. .. .	لماذا ندرس الميول ؟
٢٠٣	.. .. .	استخدام استفتاءات الميول
٢٠٦	.. .. .	استفتاءات الميول الشائعة

صفحة

٢٠٩	طرق دراسة تكيف الشخصية
٢١٧	الفصل التاسع - قياس التحصيل المدرسي
٢١٨	اختبارات التحصيل المقننة
٢٢٠	مشكلات استخدام الاختبارات التحصيلية
٢٢٢	اختبارات التحصيل الشائعة
٢٢٩	الاختبارات التي يضمها المدرس
٢٣٩	الفصل العاشر - تنظيم السجلات ونتائج الاختبارات
٢٤٠	السجل التراكمي
٢٤٧	الطرق الاحصائية لتجميع المعلومات
٢٥٣	استخدام المتوسطات
٢٥٩	المعايير الاحصائية
٢٦٥	المنحنى الاعتدالي
٢٦٧	الدرجات المعيارية (Z. Scores) والدرجات التائية (T. Scores)
٢٧٣	تطبيق الأساليب والطرق الاحصائية
٢٧٥	الخلاصة
٢٧٧	الفصل الحادي عشر - تفسير العلاقات الاحصائية
٢٧٨	المقارنة الاحصائية لدرجات الاختبار
٢٨٤	معامل الارتباط
٢٩٠	العلاقات ذات الدلالة
٢٩٣	استخدام معاملات الارتباط
٢٩٦	الفصل الثاني عشر - العلاقات في الارشاد النفسي
٢٩٩	مؤهلات المرشد النفسي المتخصص
٣٠١	اتجاهات المرشد نحو التلميذ
٣٠٦	الارشاد غير الموجه أو غير المباشر
٣١٠	الارشاد الموجه أو المباشر
٣١٥	الارشاد الحيارى
٣٢١	العلاقات المثالية في الارشاد

صفحة

٣٢٥	الفصل الثالث عشر - الارشاد الفردي
٣٢٧	بدء المقابلة
٣٣٦	مشكلات المقابلة
٣٤٦	مساعدة التلاميذ على استعمال المعلومات
٣٥٢	مشكلات انتهاء المقابلة
٣٥٦	مشكلات أخرى خارجة عن نطاق المقابلة
٣٦٦	الفصل الرابع عشر - ارشاد الأفراد في المواقف الجماعية
٣٦٧	استخدام الجماعات للارشاد والتوجيه والعلاج النفسى
٣٧٠	تكوين المجموعات الارشادية
٣٧٩	بدء الارشاد الجمعى
٣٨٧	مسئولية الأعضاء تجاه المجموعة
٣٩٠	كيف يعمل المرشد على استمرار سير المناقشة
٣٩٤	معالجة المشكلات عن طريق القيام بتمثيلها
٤٠١	انهاء عملية الارشاد الجماعى
٤٠٢	تسجيل الملاحظات
٤٠٦	الفصل الخامس عشر - النشاط الجمعى فى برنامج التوجيه
٤٠٨	الرائد
٤١٠	تنظيم جماعات التوجيه
٤١١	جماعات التخطيط التعليمى
٤١٨	مجموعات دراسة المهن والكليات الجامعية
٤٢٦	تدريس المهن ضمن المنهج
٤٣١	مؤتمرات التلاميذ
٤٣٢	الحفلات والاجتماعات الترفيهية
٤٣٣	التوجيه فى حصة الرياضة
٤٣٥	مجلس الطلبة
٤٣٨	ديناميات الجماعة
٤٤٤	الفصل السادس عشر - التخطيط المهنى والتعليمى
٤٤٥	التقويم والتقدير الذاتى

صفحة

٤٥٢	اختيار المهنة
٤٥٧	المعلومات والحقائق المهنية
٤٦٢	اختيار المدارس والمعاهد والكليات
٤٦٤	الخدمة العسكرية وأثرها في التخطيط التعليمي
٤٧٣	الفصل السابع عشر - مصادر البيئة
٤٧٤	التعرف الى الأطفال الذين يحتاجون الى مساعدة خاصة
٤٧٨	التعرف الى مصادر البيئة
٤٧٩	أنواع مصادر البيئة
٤٨٨	الفصل الثامن عشر - التدريب أثناء الخدمة على أساليب التوجيه
٤٩١	تحسين وصف سلوك الطفل
٤٩٢	تعلم استخدام وتفسير الاختبارات
٤٩٤	تحسين أساليب الارشاد
٤٩٧	القراءة المتخصصة
٤٩٨	الدراسة الأكاديمية والورش الدراسية
٥٠١	الخلاصة
٥٠٤	الفصل التاسع عشر - تقويم خدمات التوجيه
٥٠٧	تقويم البرامج التعليمية
٥٠٨	تقويم خدمات التوجيه التي يقوم بها المدرسون والمرشدون
٥٢٣	تقويم ادارة خدمات التوجيه
٥٢٦	استفتاء الرأي بشأن خدمات التوجيه
٥٣١	كشاف تحليلي

لماذا هذا الكتاب

اتجهت الدولة الى تعريب الدراسة فى الكليات غير النظرية التى درجت على تدريس مقرراتها واستخدام المراجع اللازمة لهذه الدراسة باللغة الأجنبية ، كما اتجهت الى الافادة الى أقصى حد من الامكانيات المتاحة لنقل خير المراجع الأجنبية الى اللغة العربية بواسطة الكفايات العربية المتخصصة فى الترجمة والمراجعة .

ولقد اختارت الجهات العلمية والتعليمية والثقافية الكثير من الكتب لترجمتها فى مختلف فروع العلوم كالكيمياء والفيزيكا ، والجيولوجيا ، والرياضيات ، والآلات ، والكهرباء ، والمعادن ، والحركات ، والنبات ، والزراعة ، والأحياء ، والحشرات ، والطب ، والاجتماع ، والتساريف ، والتربية ، والتوجيه المهنى ، والفنون ، والمسرحيات ، والاقتصاد المنزلى ، والتصوير ... الخ .

واختيار الكتاب الذى بين أيدينا «التوجيه - فلسفته وأساسه ووسائله» جاء وليد دراسات متصلة بين الهيئات العلمية فى الجمهورية العربية المتحدة والهيئات العلمية التى نبت بينها الكتاب . وهو من الكتب التى اختارها المجلس الأعلى لرعاية الشباب من بين عدة كتب فى التوجيه باعتباره مرجعا مفيدا لكل طلاب معاهد اعداد القادة العاملين مع الشباب فى كليات التربية وكليات المعلمين ومعاهد الحفلة الاجتماعية ومعاهد التربية الرياضية وكذا المدرسين ورواد التنظيمات الطلابية . وقد وقع اختيار المجلس الأعلى لرعاية الشباب على الأستاذ محمد نعمان صبرى مراقب تنفيذ المشروعات بالمجلس الأعلى لرعاية الشباب والدكتور عثمان لبيب فراج أستاذ مساعد بكلية التربية بجامعة عين شمس لترجمة هذا الكتاب لما لهما من خبرة فى هذا المجال على

أن يقوم بمراجعته الدكتور محمد عبد الحالق علام المراقب العام للشئون الفنية بالمجلس الأعلى لرعاية الشباب .

والكتاب جامع وشامل ويحتوى على العناصر الأساسية الواجب التعرف عليها فى ميدان الريادة والتوجيه والارشاد . فالمؤلف يتحدث بصفة عامة عن تنظيم برنامج الارشاد والريادة بالمدرسة لمقاولة احتياجات التلميذ ودور هذا البرنامج فى النظام المدرسى . كما عالج كيفية التعرف على التلميذ ودراسة حالته واتجاهاته وتحصيله . كما تعرض المؤلف الى أساليب الريادة للفرد وللجماعة ، ثم تقييم عمليات الريادة والارشاد بالمدرسة .

ويعتبر هذا الكتاب من الكتب التى ستفيدنا فى ميدان رعاية الشباب لأنها تشرح عملية الريادة والتوجيه والارشاد وما الى ذلك من النواحي التى نحتاج اليها فى ظروفنا الحاضرة للعمل مع الشباب .

وليس ثمة جدال فى أن أبناءنا الطلاب سوف يفيدون من هذا المرجع الوافى بعد أن تم نقله الى العربية خدمة للدارسين بوجه عام .

تقديم

بقلم

محمد علي حافظ

نائب وزير التربية والتعليم

التوجيه هو عملية تفاعل قيادية بين طرفين أحدهما الوجه والآخر هو الوجه تستهدف التعاون على استقصاء طبيعة الموقف بقصد تبين نواحيها وتعريف الوجه بما لديه من قدرات واستعدادات وبما يتوافر في البيئة من إمكانيات وفرص وكيفية الاستفادة منها ، كل ذلك بقصد التوصل الى معرفة أمثل الحلول الممكنة وبغرض معاونة الوجه على مساعدة نفسه باختيار الحل الذي يلائمه والاضطلاع بمسئولية تنفيذه .

فالتوجيه بهذا المفهوم ليس مجرد اسداء النصيح من شخص أكبر منا أو أكثر خبرة ومراسا الى شخص يقل عنه في الخبرة والمعرفة والتجربة والدراية بل هو في الواقع عملية تبادل آراء ، ولذلك يتضمن الأخذ والعطاء ، والمناقشة والمداخلة ، حتى يحدث الالتقاء بين الأطراف المعنية في جو من الثقة والتفاهم للوصول الى هدف معين .

والتوجيه بهذا المفهوم يصبح عملية خطيرة لأنه يؤثر في حياة الوجه اذا كان التوجيه فرديا كما يؤثر في حياة الجماعة اذا كان المقصود به أن يخدم أوسع مدى ممكن من الأفراد . والدرس الذي ينبغى أن نتذكره دائما في موضوع التوجيه أنه قد يحمل في طياته بذور اخفاقه بسبب عدم كفاية الوجه أو القائم به . فمثل هذا التوجيه يعرقل النمو ، ويبلبل الفكر ، ويعطل التعلم .

وللتوجيه مخططات معينة وأساليب مدروسة تساعد على تحقيق أهدافه منها الصفات التي ينبغي أن تتوافر في الموجه ، وكفايته في الاتصال بغيره من الناس ، ومدى مآلديه من معلومات وخبرات ، وقدرته على تنمية ذاته ، ومقدرته على الموازنة والتقويم الأمين ، والمآله بالخطوات التي ينبغي أن يسير عليها ، وما يتعلق بذلك من دراسات وقياس وتنظيم وتسجيل وتفسير وتخطيط .

وقد وفق مؤلف هذا الكتاب في تناوله لمختلف عناصر هذا الموضوع ولم يغفل علاقاته النفسية وأناره التربوية سواء في الميادين الجماعية أو الدراسات الفردية .

كما أن الأستاذين اللذين قاما بترجمة الكتاب متخصصان في هذا الميدان فضلا عن أن السيد المراجع له خبراته ودراساته بمصر وأمريكا فضلا عن نشاطه الواضح .

ولا يفوتني أن أنوه بالشكر المؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر على اهتمامها بإصدار ترجمة مثل هذه الكتب القيمة التي تعد كسبا للمكتبة العربية .

١ نظم برنامج التوجيه



يحتاج الانسان - عامة - الى المساعدة من آن لآخر حل بعض مشكلاته .
ويحتاج الشباب - خاصة - الى المعاونة في تعلم فهم أنفسهم وبيئاتهم ،
ولا تقتصر حاجاتهم الى المعاونة على حل مشكلاتهم العاجلة ، بل تتعداها الى
حاجاتهم لتنمية امكانياتهم بما ييسر لهم مجابهة المشكلات التي تعترضهم في
مستقبل حياتهم . ويقدم هذا الكتاب بين دفتيه الوسائل والطرق والأساليب
الفنية التي يستطيع المدرسون والموجهون الأخذ بها وتطبيقها لكي يعاونوا
الشباب على حل مشكلاتهم بأنفسهم .

وقد يتبادر الى ذهن البعض أن التوجيه يقتصر على القيام بالاختبارات
وتنظيم السجلات والبطاقات المدرسية وتخطيط برامج النشاط خارج حجرة

الدراسة وبذل النصح ، لكن رسالة التوجيه فى واقع الامر تتعدى هذه العمليات الى أكثر من ذلك ، اذ أن التوجيه يستهدف تركيز الاهتمام والرعاية على التلميذ كفرد ، كما أنه يعالج المشكلات التى يصادفها باعتبار أنها وثيقة الصلة بعضها ببعض ، ولذا فمن الضروري تناولها من حيث علاقتها بحياة هذا التلميذ بجميع أوجهها ونواحيها . وتقوم مبادئ التوجيه على أن حل أى مشكلة منها ، والتى قد تنشأ بسبب تجربة فاشلة للتلميذ فى أى مجال من مجالات نشاطه داخل المدرسة أو خارجها ، أمر يتطلب فهما واعيا شاملا لنواحي نشاطه ، كما أن حل أى مشكلة منها سيؤثر فى نمو شخصية التلميذ ككل .

وما دام التوجيه يسعى الى التعامل مع المشكلات التى يجب أن تحل وتعالج عن طريق الفهم المتكامل لحياة التلميذ ، فانه من الضروري أن يتوافر العديد من الأفراد لعلاج مشكلات الفرد الواحد ، فتكوين صورة متكاملة لحياة التلميذ يشتمل على تجميع المعلومات المستمدة من مدرسى الفصل والآباء والأمهات واخصائى التوجيه وهيئة المدرسة ، باعتبار أن كلا منهم يلاحظ نشاط التلميذ من زاوية تختلف عن الآخرين ، وعلى هذا فان التوجيه يعد بمثابة مشروع تعاونى يشترك فيه جماعة من الناس معا ، منظمين معارفهم للاسهام فى حل مشكلات التلميذ وتنمية قدراته وامكانياته .

وعلى سبيل المثال ، فقد تعاون كثير من الأفراد فى مساعدة طفلة ذات سبع سنوات لعلاج مشكلاتها ، اذ تهيأت لها مدرسة تفهمها ووالدان ناضجان وناظرة تعرف كيفية معاونه المدرسات على العمل معا لمساعدة التلاميذ ، وتوضح حالة هذه الطفلة مثلا لتطبيق عمليات التوجيه المنظم .

فقد اكتشفت احدى مدرساتها أن مقدرة الطفلة على القراءة لا تتناسب مع عمرها ، وأوضحت البطاقة التراكمية Cumulative Record الخاصة بها أنها التحقت بالسنة الأولى بالمدرسة بعد أن كانت فى احدى مدارس رياض الأطفال فى مدينة كبيرة على بعد ٥٠ ميلا ، كما دل تقرير ستانفورد - بينيه Stanford-Binet المرفق ببطاقتها على أن معامل ذكائها يعادل ١٢٤ ، ووجد أن المتنحن دون فى هذا التقرير أنها كانت تعاني توترا خلال فترة الامتحانات .

ولجأت المدرسة الى ناظرة المدرسة ليقينتها أنها تحتاج الى المزيد من المعلومات التى تيسر لها معاونه الطفلة ، ولجأت الناظرة بدورها الى مدرسة

الطفلة فى السنة الأولى ، وقررت المدرسة أنها لم تشعر بأن القراءة مثلت مشكلة حادة عند الطفلة فى السنة الأولى .

وتوقع ثلاثتهم لأول وهلة أن فى مقدورهم حل هذه المشكلة بمعاونة المعلومات المتوافرة لديهم ، ووافقت الناطرة على بحث امكانية ارسال الطفلة الى عيادة معهد اعداد المعلمين لوضع العلاج المناسب لرفع مستواها فى القراءة ، واجراء بعض الاختبارات الاضافية لها ، وتطوعت المدرستان للذهاب الى منزل الطفلة لطلب معونة الوالدين ، وكانت مدرستها فى العام الماضى قد زارتهما مرات متعددة حيث وجدت أن الأسرة تتعاون كجاعة فى الكثير من جوانب حياتها رغم أن والد الطفلة طبيب ناشئ كثير العمل . وأكدت زيارة المدرستين ملاحظته المدرسة السابقة من تعاون الأسرة فى زيارتها من قبل ، كما أوضحت أن والدى الطفلة لاحظا أنها بدأت تكره المدرسة . وقد تطوعت والدة الطفلة لاصطحابها الى عيادة معهد اعداد المعلمين .

وصاحبت مدرسة الطفلة والطفلة ووالدتها الى عيادة المعهد ، وبعد الانتهاء من التشخيص الكامل للحالة اقترحت أخصائية القراءة بالعيادة أن تفحص عينا الطفلة طبيا ، كما أعطت مدرستها ارشادات خاصة بالتدريس للطفلة أوضحت أنه اذا أيد الفحص الطبى صدق حدسها فعلى الوالدين أن يجعلوا الطفلة تمارس تدريبات العينين التى سيضعها الطبيب .

وثبت أن حدس أخصائية القراءة صادق ، وزاولت الطفلة التدريبات طوال الصيف ووجد الطبيب عندما فحص عينيها مرة أخرى قبل بداية العام الدراسى التالى أن مقدرتها على الرؤية تحسنت كثيرا ، ولكن الطفلة مع ذلك لم تكن متحمسة كثيرا للعودة الى المدرسة .

وبمجرد افتتاح الدراسة عقدت ناظرة المدرسة اجتماعا مع المدرسة الجديدة ، وبحضور مدرستى العامين السابقين وتناقشن معا فى كيفية معاونة الطفلة لتبدأ بداية طيبة ، ونتيجة لتحسن نظر الطفلة ، بالاضافة الى عناية هيئة المدرسة وأساليبهم العلاجية الملائمة ، بدأ مستواها فى القراءة يتحسن بالتدريج حتى تساوى أدائها مع قدرتها ، وعندما تحقق لها هذا النجاح تعلمت كيف تحب مدرستها ثانية .

وإذا ما حاولنا أن نحلل ما حدث للطفلة والأفراد الذين سعوا الى معاونتها لوجدنا أن مدرستها التى اكتشفت مشكلتها فى وقت متأخر نسبيا

فى العام الدراسى لم يمكنها من معاونتها فى تحسين قراءتها ، غير أن اهتمامها بمشكلة القراءة لدى الطلبة جعلها تشعر بأن هناك من يحبها ويفهمها •

وحققت المدرسات الثلاث بمؤازرة ناظرة المدرسة هدفا من الأهداف الكثيرة التى توفرها عمليات التربية من حيث أثر التعاون فى دراسة التلاميذ • فقد اكتسبوا خبرة فى كيفية الاستفادة من المعلومات المشتركة والعمل الجماعى ، ومساعدة الآباء والأمهات ليعاونوا أطفالهم ، وعلموا الكثير عن المؤسسات الخارجية عن المدرسة ، التى يلجأ إليها للمعاونة فى حل مشكلات يعينها ، بالإضافة الى كيفية الاستفادة من خدمات أمثال هذه المؤسسات •

وواضح من المثال السابق أنه لم يكن هناك أخصائى للتوجيه فى المدرسة • وبرغم ذلك تم علاج نظر الطلبة كما عولجت مشكلتها ، لأن مدرستها اكتشفت أن هناك تلميذة تعاني مشكلة واستعانت بزملائها لحلها • واقتناعا من هيئة المدرسة بأهمية المتابعة ، فقد تآزرت فى بداية العام الدراسى التالى فى معاونة مدرسة الطلبة الجديدة ، وشعرت المدرسات بالرضا الناتج عن مساعدة طفلة على تحسين عملها والتقدم به ونجحن جميعا لأنهن تمكن من استغلال المعلومات المتوافرة لديهن فى مساعدتها •

وكانت الطلبة تلميذة فى مدرسة ابتدائية ، ولذلك كانت مدرستها تراها معظم ساعات اليوم المدرسى ، ولكن مدرسى المدارس الثانوية قد تناح لهم فرص أقل للملاحظة وتلاميذهم ، ومع هذا فإن كثيرا منهم يتمكن من معاونة تلاميذهم فى علاج مشكلاتهم • ولعل الحالة التالية التى سنسردها توضح لنا كيف عاون مدرس مادة الكيمياء باحدى المدارس الثانوية أحد تلاميذه •

فقد حضر التلميذ الى أستاذه بعد انتهاء اليوم المدرسى لسؤاله عن موضوع فى مادة الكيمياء ، ولكن مدرسه استشف منه أن لديه أسئلة أخرى ، إذ أنه كان يمكنه السؤال فى الكيمياء خلال درس صباح نفس اليوم ، وبدا واضحا أنه ينتظر الى ما بعد الظهر ، حتى أصبح وحيدا فى حجرة الدرس • وخاطب المدرس نفسه قائلا « ان هذا التلميذ وان كان يحتاج الى مساعدة فى الكيمياء ، فانه ولا شك يريد التحدث فى موضوعات أخرى ، ويجب على أن أتخسس ما قد ينبنى » بقلقه ، ثم قال للفتى « ماذا بك ؟ » وفتح التلميذ كتاب الكيمياء وسأل أستاذه عن نقطتين معينتين ، وبعد أن أجاب عنهما الأستاذ ، سأل الفتى عن مدى أهمية الكيمياء وضرورتها لدراسة الطب • فاصطحبه المدرس الى المكتبة حيث بحثا معا فى عدة كتب ونشرات

لمعرفة أى البرامج الدراسية ضرورية للدراسة التمهيدية للطب . ولما كان المدرس قد يسر على التلميذ الحديث ، فانه وجد نفسه قادرا على التعبير عن قلقه العميق بشأن عدم قدرته على تحمل الأعباء التى يتطلبها برنامج دراسة الطب ، كما صرح له برغبة والديه الشديدة فى أن يصبح طبيبا ، وبعد ساعة من المناقشة اتفق الأستاذ وتلميذه على أنهما لا يمكنهما الوصول الى حل للمشكلة فى تلك الليلة ، وحددا موعدا آخر لاستئناف المناقشة .

وتيقن الأستاذ بعد انصراف تلميذه أن مشكلته التى أبرزها تتيح له المجال ليطبق الأساليب التى تعلمها فى دراسة بحث المشكلات التى حضرها فى الصيف السابق . ودعا المدرس فى اليوم التالى الى عقد اجتماع لجميع الأساتذة الذين يدرسون للفتى ، بما فيهم أستاذ معين يعرفه جيدا منذ كان تلميذا فى المدرسة الإعدادية ، وبالرغم من أن المدرسين لم تكن لديهم معلومات موضوعية عن التلميذ فانهم وجدوا أنه قد أجرى له اختبار ذكاء جماعى فى المدرسة الإعدادية ، وظهر فى بطاقته أنه حصل على ثمان نقط فى اختبار أوتس السريع لتقدير القدرات العقلية Otis Quick Scoring Test of Mental Ability كما كان معامل ذكائه يعادل ٩٢ ، ووجدوا أن جميع تقديرات نجاحه تفاوتت بين درجتى متوسط ودون المتوسط ، ثم توصلوا بناء على المعلومات والآراء التى أسهم بها من حضر الاجتماع الى الحقائق التالية :

- ١ - أن سلوك التلميذ كان مرضيا على الدوام .
- ٢ - أنه مقبول من أقرانه برغم خجله .
- ٣ - أنه يجابه صعوبة دائمة فى دراسته وان لم يرسب على الإطلاق .
- ٤ - أن حالة والديه المالية حسنة وأنهما يعملان بجد ويتصفان بالتدين .
- ٥ - أن هناك أخا أصغر له .
- ٦ - أن والدته تقوم دائما بدور المتحلى باسم الأسرة والمعبر عن رأيها .

وشعر المدرسون بأنهم يعرفون التلميذ معرفة جيدة ، واستقر رأيهم على أنه سيكون من المفيد قياس قدرته العقلية مرة أخرى ، وتوقعوا أن نتيجةه لن تكون ممتازة ، وأوصوا بأن يعد مدرس الكيمياء العدة لعقد اختبار عقلى

له ، وأن يستمر في العمل كموجه له ، لأن التلميذ لجأ اليه في أول الأمر طالباً مساعدته ، وطالب أحد الأساتذة بعقد اجتماع لهم بعد أن يحصل مدرّس الكيمياء على نتيجة الاختبار العقلي .

وخلال الأسابيع الثلاثة التالية كان المدرّس يجتمع بالفتى كل يوم خميس ويتحدثان معا ، واذ شعر التلميذ بالراحة والانطلاق في الحديث ،



فقد وجد أنه في إمكانه أن يطلب معلومات موضوعية عن نفسه وعن قدراته من مدرّسه . وناقش الاثنان العلاقة بين البرنامج الأساسي المطلوب للكلية الجامعية التي ينتظر أن يلتحق بها التلميذ وبين سجله الدراسي في المدرسة الثانوية . ثم نظم مدرّس الكيمياء أثناء هذه الفترة عقد اختبار الذكاء الجماعي الملائم للكلية التي يعتقد الطالب أنه سيلتحق بها ، وأوضحت نتيجة

الاختبار الذي عقده الموجه في الكلية أن ترتيب التلميذ يقع بين الـ ١٠٪
الأواخر ، الذين التحقوا بالكلية في بداية العام الدراسي ، ومع هذا لم
يصارحه بأنه لا يصلح لهذه الكلية ، بل أخبره أن سجله في المدرسة الثانوية
وتقرير اختبار الكلية يثبتان بأنه سيواجه صعوبة في الدراسة إذا التحق
بها .

واذ ابتدأ التلميذ في تفهم ذاته ، اكتشف أنه قادر على مصارحة
والديه عن قلقه بشأن خطتهما وآمالهما بالنسبة له . وذهبت والدته الى
المدرسة لمقابلة مدرس الكيمياء ، وكان موقفها عدائيا خشنا في أول الأمر ،
اذ شعرت أن المدرسة قد قلبت كل خططها بشأن مستقبل ابنها رأسا على
عقب . ولكن المدرس لم ينتبه الفضب لذلك ، وبعد أن عبرت عن مشاعرها
اقتنعت بأن المدرس يهتم بصالح ابنها في المقام الأول ، ثم صارحته بآمالها
في تعليم أبنائها ، واقتنعت أخيرا بما وضعه ابنها لنفسه من خطة جديدة
لاختيار مهنته .

فاذا استعرضنا كيف تمكن مدرس الكيمياء من مساعدة تلميذه لوجدنا
أنه استطاع ذلك بقوله له كما هو ، واقناعه بأنه يمكنه أن يتق به ، كما
أسعره بأن له مدرسا صديقا يبذل جهده لتفهم مشاعره ، وعاونوه في معرفة
ذاته والمهنة التي يفضلها ، ثم سعى الى طلب معونة الآخرين ليزيد من معرفته
للفتى وتحمل مشاعر الأم العدوانية وعاونها على أن تعرف أن آمالها ومطامحها
بالنسبة لابنها كانت وبالا عليه .

المقومات الأساسية لبرنامج التوجيه

من البديهي أن كل مدرس قد لا تتوافر فيه مهارة « مدرس الكيمياء »
(الذي ورد ذكره في المثل السابق) في التوجيه كما أن كل مدرس قد
لا يكون قادرا على معرفة حاجات تلميذه بالسرعة التي استطاعها ، ولكن
الحالتين السابقتين للطفل والطفلة توضحان ما يمكن بذله لمعاونة التلاميذ
إذا ما طبق برنامج للتوجيه في المدرسة . وتتوافر المقومات الرئيسية
لبرنامج التوجيه لتقديم هذه الخدمات في نقاط الارتكاز التالية :

١ - أن برنامج التوجيه ، كى يكون مثمرا ، يجب أن يخطط حول حاجات
ومشكلات الأطفال . وما دامت هذه المشكلات يختلف بعضها عن بعض

وفقا للمناطق المختلفة من الوطن الواحد ، وتبعاً لظروف الجماعات المتعددة من الناس ، فإن وضع برنامج متكامل للتوجيه يحتم البدء بدراسة مشكلات الأطفال في المدرسة التي سيطبق فيها هذا البرنامج .

٢ - أن مدرس الفصل يمثل ركناً أساسياً في البرنامج ، باعتباره شخصاً وثيق العلاقة بالتلاميذ الذين يلاحظهم في نشاطهم اليومي ، وتتاح له الفرصة لاكتشاف المشكلات فور ظهورها . فإذا ما تعاونت جماعة منظمة من المدرسين في دراسة تلاميذهم فيمكنهم أن يؤديوا خدمات التوجيه المتعددة حتى إذا لم يتوافر أخصائى للتوجيه ضمن هيئة المدرسة .

٣ - أن دور أخصائى التوجيه المدرب له أهمية في برنامج التوجيه إذا توافر له الوقت اللازم لعمليات التوجيه . ويجب عليه أن يشغل وقته في معاونة التلاميذ على حل مشكلاتهم التي تكون على درجة من التعقيد يستحيل معها على المدرسين معالجتها بأنفسهم ، كما عليه أن يساعد المدرسين لتفهم تلاميذهم الذين يستلزم الأمر ضرورة معاونتهم .

٤ - أن تأييد المدرسة ضرورى لابتكار وتخطيط وتطبيق برنامج متكامل للتوجيه . فتقدير واهتمام كل من الناظر ومدير التعليم بقيمة التوجيه كاحدى المسؤوليات الهامة الملقاة على عاتق المدرسة ، يوجب عليهما القيام بدور فعال في البرنامج ، وتدبير الميزانية اللازمة له .

٥ - أن التعاون الوثيق بين المدرسين والاداريين والمتخصصين أمر ضرورى ، فهو لازم في دراسة الطفل ، لأن عمل هيئة المدرسة كأفراد منفصلين قد يعقد حياة الطفل ، بدلا من معاونته ، كما أنه واجب في وضع وابتكار برنامج التوجيه ورسوم سياسته وتنسيق خدماته .

وسيتعرض هذا الفصل من الكتاب لمعالجة هذه الأسس الخمسة لتنظيم عمليات التوجيه بنواحيها وأوجهها المتعددة ، وسنناقش أولا علاقات العمل التي تنمى عملية التوجيه في المدرسة ، ثم نتعرض للمقترحات الموضوعية لتقديم خدمات التوجيه ، ثم لتنظيم لجنة التوجيه بالمدرسة ووظيفتها ، وأخيرا لتنسيق خدمات في ظل النظام المدرسى ككل .

علاقات العمل

أن الكثير من التفاصيل الخاصة بتنظيم عمليات التوجيه من الناحية العملية يبدو أقل أهمية من قيمة علاقات العمل بين هيئة المدرسة خلال الحياة اليومية المدرسية المتكررة يوما بعد يوم ، ولئن يتمكن المدرسون من التعاون في تقديم خدمات التوجيه المممة الا اذا احترم كل منهم الآخر ، وتفهم ما يمكن أن يتوقعه من الآخر ، وقام بدور فعال في تحديد السياسة اللازمة . ولكي تؤتي عمليات التوجيه بمارها ، فان العلاقات الوثيقة بين العاملين فيها ضرورية ، ابتداء من المدرس الذي يعمل مع فصله ، الى الناظر الذي يعمل مع هيئة المدرسة ، ويجب على كل من الناظر وهيئة المدرسة أن يتعاونوا معا في تحمل مسئولية تكوين هذه العلاقات ودعمها ، ولكي تثمر علاقات العمل لايد من توفير عنصرين هامين : أولهما الجو الديمقراطي بين هيئة المدرسة ، وثانيهما القيادة . وأهمية القيادة مسلم بها ، ولكن ما يحتاج الى ايضاح في حقيقة الأمر هو أهمية توافر الجو الديمقراطي الذي ييسر للقيادة الفعالة أن تعاون هيئة المدرسة على أن تقوم بعمل منتج مثمر .

ويستطيع بعض القادة الأوتوقراطيين أن ينتجوا بمعاونة بعض المريدن المتحمسين ووجود برنامج متكامل . ويعرف هؤلاء القادة عادة قيمة استغلال الموارد البشرية من حولهم ، ولهم القدرة على اشعار مريديهم بأن لهم دورا في تخطيط البرنامج المتحمسين له ، ولكن الواقع يرينا أن قلة ضئيلة من القادة الأوتوقراطيين يتركون أثرا يعتد به ، وحتى اذا تمكنت القيادة الأوتوقراطية من احداث بعض التغيرات القيمة فانها تزول بالتأكيد بزوال هذا القائد .

والثابت أن طرق التوجيه وتغيراتها تدوم وتبقى آثارها اذا ما تمت تعاونيا بين هيئة المدرسة في جو ديمقراطي ، ولأن التغيرات في طرق التوجيه من حيث التطبيق تمس عدة نواح من احتياجات المدرس الشخصية ، بل كل فلسفته في الحياة في واقع الأمر ، فان القائد يستطيع أن يحدث هذه التغيرات اذا ما يسر لزملائه المناقشة وتمحيص خلافاتهم في الرأي ، أو اتفاهم في الاتجاه بوضوح وعلانية ، بل انه حتى بعد أن تقرر هيئة المدرسة التغيرات التي يرغبون في عملها ، فانهم يحتاجون للحرية في النمو بأساليبهم الفنية الخاصة وتغييرها في ضوء من التجربة .

وتنتج الأساليب الديمقراطية تغيرات أساسية أيضا لأن زملاء القائد لا يعتمدون عليه ، إذ أن دورهم لا يقتصر على تقديم الآراء فقط ، كما قد يحدث في العلاقات الاوتوقراطية ، ولكنهم يشتركون في اتخاذ القرارات ، ونتيجة لهذا فانهم على استعداد للمحاولة جديا للأخذ بالأساليب الحديثة في جميع علاقاتهم مع التلميذ . ولا يعتمد استمرار الأخذ بالأساليب الحديثة على التفتيش من قبل المسئولين (١) ، إذ أنه في ظل الأساليب الديمقراطية يمكن لكل من المسئولين وهيئة المدرسة التعليم واكتساب الخبرات الجديدة ، باعتبار أنهم يشتركون في حل مشكلات مدرستهم ، فان كل فرد منهم يستطيع العمل بكل طاقاته ، ولا يجد غضاظة في المجاهرة بعدم معرفته والحصول على معونة الجماعة وقت الضرورة ، ولهذه الأسباب فان النتائج التي يتم الحصول عليها في ظل القيادة الديمقراطية تكون أعمق جذورا وأكثر قابلية للاستمرار من مثيلاتها التي يمكن تحقيقها في وجود القيادة الأوتوقراطية .

والواجب أن نوضح أن فكرة التخطيط الديمقراطي غالبا ما يساء فهمها ، إذ يوجد في معظم المدارس - عادة - أفراد يقبلون المشاركة في اتخاذ القرارات ، ولكنهم سبق لهم أن أصابهم ضرر أحيانا نتيجة مخالفتهم لآراء القائد المسئول ، وعلى هذا فان الشك ينتابهم إذا طلب منهم قائد آخر المشاركة في اتخاذ القرارات ، وهم يخشون الانتقام الذي قد يحل بهم - كدفعهم في أحد خطابات التوصية التي تقدم عنهم بأنهم غير متعاونين ، ولهذا فانهم يشاركون المسئولية في حذر . كما أن بعض أعضاء هيئة المدرسة على استعداد لترك القائد المسئول ينفرد باتخاذ القرارات ، معللين تصرفهم بأن الفائدة له خبرة طويلة ، ومن الخير تركه يتخذ القرارات ، ولهذا فان القائد إذا أراد تطبيق المبادئ الديمقراطية فعليه أن يعاون في خلق علاقات تسمح للأعضاء بالشعور بأنهم مقبولون ، وتقنعهم بأن مشاركتهم أمر مرغوب فيه .

وقد يسيء القائد - نفسه - فهم العلاقات الديمقراطية ، فالروح الديمقراطية الحقيقية لا تتوافر إذا اقتصر القائد على التشديق بالآراء والمقترحات، ثم ينتظر أن تقوم الجماعة باقرار هذه الأفكار ذاتها ، فان أعضاء الجماعة دائما يرفضون الأخذ بهذه الديمقراطية ، إذ أن الديمقراطية أعمق من أن تكون أسلوبا للتصويت ، بل هي توفر المشاركة الفردية الصريحة المتزنة لأعضاء

(١) مثل ناظر المدرسة أو الموجه أو مدير التعليم .

هيئة المدرسة فى تكوين الآراء واتخاذ القرارات ، وهى تستغل جميع امكانيات الجماعة وتنمى فى الأعضاء شعورا بالانتماء .

وعلى الرغم من أنه يتعين على القائد أن ييسر للآخرين المجال لتقديم مقترحاتهم ، فمن حقه كعضو فى الجماعة أن يبدى آراءه مؤيدة بالأساليب ، وعلاوة على هذا فإنه يدرس كل اقتراح ويقيم مميزاته كأي عضو آخر ، ومع أن له حق التصويت عند اتخاذ القرارات ، فإنه يجب ألا يستغل منصبه فى التحيز ، وبدلاً من هذا عليه أن يقدم آراءه الخاصة ويملور المناقشات ويشجع الأعضاء على الوصول الى قرارات ، وإذا ما توافرت لديه بعض الحقائق أو حتى شعور شخصى ينبىء بأن الجماعة قد اتخذ قرارا غير حكيم ، فإنه يعيد شرح الموضوع ، فإذا ما حان وقت اتخاذ القرارات فعليه أن يثق بحكم زملائه وصواب قراراتهم .

ومع أن القائد المسؤول يكون له حق الفيتو - عادة - فإنه يجب ألا يلجأ الى استخدامه الا نادرا ، بل ان بعض الخبراء يشيرون التساؤل حول مبدأ استخدام حق الفيتو أصلا ، اذ أن الأخذ به يوحى بأن القائد لا يثق بمقدرة الجماعة وحكمها .

ومن البديهي أنه فى ظل النظام الديمقراطى الحقيقى فإن مسئولية القيادة تسلم الى الفرد الذى يستطيع الاسهام والبذل أكثر من غيره ، ولعل فى هذا ما يخيف القائد الذى يعتمد على لقب وظيفته فقط ، والمسلم به أن لقب الوظيفة لا قيمة له فى النظام الديمقراطى ، اذ أن أعضاء الجماعة حين يتقبلون مبدأ الدور المتغير للقائد الديمقراطى انما يتوقعون منه - فى نفس الوقت - تقبل مبدأ تغير القائد .

تقديم خدمات التوجيه

ومن المدير بالذكر أن خدمات التوجيه يمكن توفيرها فى المدرسة بطرق مختلفة متعددة ، ومنوضح فى المثالين التاليين كيف قامت مدرستان ثانويتان بتقديم برامجهما فى التوجيه ، فقد سعت احدى المدارس الثانوية الى اقتباس برنامج ناجح مطبقا فى مدرسة مجاورة ، فى حين قامت مدرسة ثانية بتصميم برنامج قائم على تجاربها المستمدة من العمل مع تلاميذها .

واستخلصت هيئة المدرسة الأولى القسم الخاص بالتوجيه الذى أصدرته فى تقريرها عن مدرستهم الرابطة الإقليمية التى تعتمد المدارس الثانوية (١) كدليل لهم فى القيام بدراسة ذاتية للخدمات التوجيهية التى يقدمونها ، وعين ناظر المدرسة لهذا الغرض لجنة مدرسية لدراسة التقرير ووضع توصياتها فيما يجب عمله ، وبعد مضى عدة أسابيع تقدمت اللجنة بالمقترحات التالية :

١ - أن يكون مدير التعليم لجنة من خمسة من أعضاء هيئة المدرسة : اثنين عن المدارس الابتدائية وثلاثة عن المدارس الثانوية لدراسة برنامج الاختبارات التى تطبق على التلاميذ من السنة الأولى حتى السنة الثانية عشرة .

٢ - أن يعين أخصائية فى التوجيه من ذوى الخبرة فى المدرسة الثانوية .

٣ - أن يخصص ناظر المدرسة الثانوية جزءا من الميزانية للمكتبة لشراء الكتب التى توفر معلومات عن المهن المختلفة .

٤ - أن يكون الناظر لجنة من ثلاثة أفراد لاختيار وزيادة برامج عدة ممتازة للتوجيه من المطبقة بالفعل فى المنطقة .

وتمت الموافقة على هذه المقترحات من هيئة المدرسة ومجلس التعليم فى المدينة ، ودبرت الميزانية اللازمة لتنفيذ البرنامج ، وأعقبت هذه العمليات زيارات لمدارس أخرى ، كما بدى فى تكوين وحدة للتوجيه بالمدرسة . ولسوء الحظ ، فإن اللجنة سالفة الذكر حاولت أن تنقل معظم ما شاهدته فى إحدى تلك المدارس ، دون أن تترث - أولا - لتكليف البرنامج بما يتلام مع حاجتهم الحقيقية . وعلى سبيل المثال فإنهم طبقوا - مباشرة - برنامجا للاختبار ونموذجا لبطاقة تراكمية على غرار مشاهدتهم ، واستهلكت هذه البرامج معظم وقت المتخصص خلال العام الأول . بما لم يترك له الا النزول اليسير من الوقت ، ليعمل مع المدرسة ويقوم بدوره الأساسى فى توجيه التلاميذ ، وبدأت هذه المدرسة من ناحية الشكل ، وما هو مسطور على الورق،

(١) هناك روابط إقليمية فى جميع أنحاء الولايات المتحدة تقوم بتقويم المدارس الثانوية من حيث إمكانياتها فى جميع النواحي . وتصدر تقريرا نتيجة لدراساتها تعد بقتضاء المدارس التى قومتها ممتدة أو غير ممتدة -

(المترجم)

فى أحسن تنظيم بالنسبة لخدمات التوجيه ، ولكن واقع الأمر دل على أن قلة من التلاميذ هم الذين استفادوا من تلك الخدمات .

واتبع ناظر المدرسة الثانوية الثانية طريقة مختلفة ، إذ أنه - وقد صمم على الاستفادة من اهتمام المدرسين بتلاميذهم - اقترح تخصيص بعض الوقت من اجتماعات المدرسين الأسبوعية للاجتماع فى حلقات تناقش فيها مجموعات صغيرة من المدرسين ما يؤدونه من خدمات بالنسبة لبعض التلاميذ، واقترح أن يتولى أعضاء كل جماعة تجميع معلوماتهم عن تلاميذهم ودراستها وتقرير ما يستطيعه كل مدرس لمعاونة كل تلميذ ، ووافق المدرسون على محاولة تطبيق الاقتراح .

وإذ استمر المدرسون فى العمل معا بهذه الطريقة الشكلية ، لاحظ ناظر المدرسة أن بعض المدرسين مهتمين بما تواجهه جماعة دراسة التلميذ أو جماعة التوجيه . كما لاحظ أن مجموعتين أخريين تعملان بجهد فى اجتماعات هيئة التدريس تهتم إحداها بالوسائل التعليمية ، وتدرس أخراهما برنامج النشاط فى المدرسة . وركزت الجماعات الثلاث مناقشتها حول التلاميذ ومصالحهم . ومع أن عضوية هذه الجماعات كانت غير مستقرة عن قصد فى بادئ الأمر ، إلا أن كل واحدة منها ما لبثت أن اجتذبت عددا من المدرسين انتظموا فى اجتماعاتها بعد ذلك .

وعندما أشار ناظر المدرسة الى أن بعض المدرسين يشاركون فى أعمال جماعة واحدة فقط ، قررت هيئة المدرسة تنظيم لجان دائمة لكل من الجماعات الثلاث ، وانتخبت كل لجنة رئيسها وسكرتيرها ، وفى ختام كل اجتماع لهيئة المدرسة كانت اللجان تعلن جداول اجتماعاتها التالية ليتيحوا الفرصة لأعضاء هيئة المدرسة لاختيار الجماعة التى تفضل حضور اجتماعها . ووافق المدرسون على أن حضور اجتماعات اللجان اختياري ، ولكنهم أوصوا بأن يبذل كل مدرس جهدا خاصا ليحضر اجتماعات لجنة التوجيه عند قيامها بدراسة حالة أحد تلاميذه ، واقتنع كل واحد فيهم بحاجة لجنة التوجيه فى دراستها لحالة تلميذ ما ، الى الانطباعات التى لدى جميع المدرسين الذين يعرفونه . وقد اتخذت لجنة التوجيه طريقة مؤتمر بحث الحالة أساسا ، وهى التى شاهدنا أساليب تطبيقها فى معاونة كل من الطلبة والتلميذ السابق ذكرهما فى الأمثلة السابقة .

وأجمع المدرسون بعد بضعة أسابيع على أنه من الأفضل أن يخصص بعض الوقت في اجتماعات هيئة المدرسة لمناقشة عامة لمشكلات المدرسة وسياساتها . واذ تمت معاونة بعض التلاميذ كأفراد ، زادت معرفة أعضاء هيئة المدرسة بمشكلاتها ، وبفحص هذه المشكلات أمكن اكتشاف الأساليب والسياسة العقيمة المسببة لها ووسائل معالجتها ، واستطاعوا أن يحددوا الطرق الكفيلة بتحقيق حاجات التلاميذ .

وقد تم وضع وتخطيط برنامج متزن للتوجيه بالمدرسة كحصيلة طبيعية لهذه الاجتماعات التعاونية ، وخلافا لما حدث في الحالة الأولى لم تحاول المدرسة الثانية أن تنقل برامج مدرسة أخرى ، كما أن مدرسيها لم يصروا على ضرورة توافر الخبراء قبل القيام بأى عمل ، وبدلا من هذا فإن المدرسة قد نظمت برنامجها الخاص مستمدا من واقع خبراتها فى معاونة تلاميذها ، ثم استعانت بالمختصين ووسعت من نطاق خدماتها عندما أحست بالحاجة الحقيقية إليها ، واستطاعت المدرسة بهذه الطريقة استغلال وقت الخبراء بحكمة فيما يفيد .

لجنة التوجيه بالمدرسة

يجدر بنا أن نتفق على أن قلة من المدرسين هم الذين سيعملون فى مدارس تخصص اجتماعات هيئة المدرسة بها لدراسة حالة التلاميذ كما حدث فى المدرسة الثانوية فى الحالة الثانية ، ومع هذا فإنه يمكن تكوين لجنة للتوجيه فى معظم المدارس ، والمهم تأييد ناظر المدرسة ومعاونة ثلاثة أو أربعة من الزملاء ، ويجب أن نلاحظ أنه فى بعض الموافف التى يقترح فيها أحد المدرسين الجدد بعض التغييرات عليه تجنب مضايقة أى مدرس قد يشعر بالتردد والشك تجاه التغيير المزمع احداثه الى أن يقتنع به .

والى أولئك الزملاء الذين يرغبون فى محاولة القيام بهذا العمل الرائد لتكوين لجنة للتوجيه بالمدرسة نقدم المقترحات التالية :

تنظيم مؤتمر بحث الحالة :

- ١ - اذا تأكدت من معاونة ناظر المدرسة وبعض الزملاء كخطوة أولى ، فاشرح لأعضاء هيئة المدرسة فى أحد اجتماعاتها أغراض مؤتمر بحث الحالة ، ودور كل عضو من هيئة المدرسة ، وأهمية اكتساب ثقة الجميع .

- ٢ - اختر بالتعاون مع هيئة المدرسة اسمى تلميذين تناقش حالتيهما بطريقة مؤتمر بحث الحالة فى اجتماع آخر لهيئة المدرسة يكون الحضور فيه اختياريا .
- ٣ - شجع المدرسين على ذكر أسماء التلاميذ الذين يعتقدون أنهم يمكنهم معاونتهم .

اول اجتماع لمؤتمر بحث الحالة :

- ١ - ناقش أولا حالات التلاميذ كما سبق أن خطط لها .
- ٢ - لاحظ - خلال الاجتماع - المدرسين الذين يظهرون فهما واعيا للتلاميذ .
- ٣ - بعد أن يناقش أعضاء هيئة المدرسة حالات التلاميذ ، ناقشهم فى تكوين جماعة منهم تتولى مسئولية مثل هذه المؤتمرات - انشاء لجنة للتوجيه - واختصاصات هذه الجماعة وواجباتها .

مشروع تكوين لجنة التوجيه :

- ١ - ناقش مع ناظر المدرسة عقب مؤتمر بحث الحالة أسماء أعضاء اللجنة المعتقد فى صلاحيتهم ، ومن المستحسن عادة أن تكون اللجنة قليلة العدد فتكون مثلا من ثلاثة مدرسين وناظر المدرسة وبعض الأفراد الذين يتولون بعض مسئوليات التوجيه .
- ٢ - تعرف على مدى رغبة كل فرد من أعضاء اللجنة فى الخدمة بمجرد أن يتم ناظر المدرسة اختيارها .
- ٣ - تأكد من معرفة كل عضو للعبء الذى سيقع على كاهله وما يتوقع أدائه منه على أن يعفى الذين يقبلون القيام بالخدمة من بعض واجباتهم الأخرى .

التكوين الرسمى للجنة التوجيه :

- ١ - يجب أن يعلن ناظر المدرسة رسميا عن تكوين اللجنة وأسماء أعضائها .
- ٢ - يجب على ناظر المدرسة مع اعلان تكوين اللجنة أن يحدد واجباتها بالتعاون معها .

- ٣ - يجب أن تنتخب اللجنة في أول اجتماع لها رئيسا وسكرتيرا من بين أعضائها .
- ٤ - ما دام ناظر المدرسة يتحمل عادة مسئوليات عديدة أخرى ، فانه مما يحسن انتخاب أحد المدرسين رئيسا للجنة .

وظيفة لجنة التوجيه ومسئولياتها

عندما يتأكد المدرس أنه يحتاج الى المعونة فى عمله مع أحد التلاميذ ، فعليه أن يتصل برئيس لجنة التوجيه بالمدرسة ، ومن ثم يدعو الرئيس اللجنة الى الانعقاد . ويمهد لهذا الاجتماع بالحصول على سجل التلميذ ، وبدعوة الأفراد اللازمين للحضور ويفضل بصفة عامة دعوة أخصائى فى التوجيه وجميع المدرسين الذين يعرفون التلميذ جيدا . وبالرغم من أن المدرسين كافة يكونون مشغولين بعملهم عادة ، فان معظمهم سيحضر الاجتماع اذا كان حضوره اختياريا . واذا ما اعتقلوا واقتنعوا بأن هناك حاجة الى خدماتهم ، ومن الطبيعى انه يجب على اللجنة أن تشعر المدرسين غير الأعضاء بأنهم ممن يرحب به فى هذه الاجتماعات .

وخلال انعقاد الاجتماع يحسن أن تنظم المناقشة فيه كالآتى :

- ١ - يتعين على رئيس اللجنة أن يعطى كل فرد من الحاضرين فرصة ، ليقدم رأيه وفكرته عن التلميذ .
 - ٢ - يصف أول المتحدثين التلميذ كما يراه .
 - ٣ - يسجل بقية المتحدثين أية معلومات جديدة اضافية لم يذكرها المتحدث الأول .
 - ٤ - يعرض كل متحدث النقاط كافة ، المعارض منها والمؤيد .
 - ٥ - مادامت ملاحظات أخصائى التوجيه قد تؤثر بطريق غير مباشر فى تقارير الآخرين من الحاضرين ، فمن الخير أن يكون آخر المتحدثين .
 - ٦ - يجب على بقية أعضاء اللجنة معاونة المدرسين على ايضاح بياناتهم وعلى وصف سلوك التلميذ موضوعيا .
- ومن خلال مناقشة اللجنة لحالة التلميذ ، يقوم السكرتير بتسجيل الاجابات عن الاسئلة التالية :

- ١ - ما الذى تعرفه عن التلميذ ؟
- ٢ - ما هى العوامل الموضوعية التى نستطيع أن نبني عليها العلاج ؟
- ٣ - ما الذى سيفعله كل منا لمعاونة التلميذ ؟

ونتيجة لهذه الخبرات العديدة ، فإن كل مدرس يشعر بأن مساعداته محتاج اليها ، ويتعلم كيف يعاون ، كما يصبح من المشتركين فعلا فى توفير خدمات التوجيه وتقديمها بالمدرسة .

وكثيرا ما يشعر المدرسون أن المدرسة تتجاهلهم حين تحيل تلاميذهم الى المتخصصين ، اذ يحسون أن الخدمات التى يقدمها هؤلاء تشتمل على بعض الأساليب الغامضة وأنه لا يسمح لهم الا بالمساهمة بأبسط المعلومات . ولكنهم يشتركون فى لجنة التوجيه فى عملية التوجيه كلها اذا كونت فى المدرسة . ويجب على أى فرد أو جماعة ألا تأخذ الحالات من أيدي مدرّس الفصل وأن يتلقى المدرّس بدلا من ذلك المقترحات من الآخرين ويقدم المقترحات اليهم . واذا ما قررت اللجنة أن معونة المتخصص محتاج اليها ، فانها تتعاون فى اقرار طريقة تحويل الحالة اليه ، وعندما يحول تلميذ الى المتخصص فانه يتعين عليه أن يخبر مدرّسه باستمرار بمدى تقدمه ، حتى يستطيع المدرّس المعاونة فى العلاج بأوجه النشاط المختلفة ، وحتى يتيسر له تحمل المسؤولية بكاملها بأسرع ما يمكن .

تنسيق خدمات التوجيه

من الضروري أن تنسق خدمات التوجيه فى اطار التنظيم الادارى التعليمى المطبق فى البيئة ، ويمكن أن يتم هذا بإنشاء مجلس للتوجيه بالمنطقة التعليمية يتكون من ممثلين منتخبين من لجان التوجيه بمدارس المنطقة، ولما كان عنصر الانتاج فى العمل لا يتوافر الا بتحديد عدد أعضاء مثل هذه المجالس بما لا يزيد على ١٥ أو ٢٠ عضوا ، فعلى المناطق التعليمية الضخمة أن تقسم المنطقة الى أقسام ، تجتمع لجان التوجيه بمدارس كل قسم منها معا ، وتنتخب مندوبا عنها ليمثل مجموعة هذه المدارس فى مجلس المنطقة .

وفى اجتماعات مجلس المنطقة يتعين على كل عضو يمثل احدى اللجان فى هذه الاجتماعات أن يتلقى التعليمات من اللجان أو اللجنة التى يمثلها .

والعمل بهذه الطريقة يتيح للجنة التوجيه باحدى المدارس أن تطالب بعرض موضوع خاص بها على المجلس دون حاجة الى استئذان المنطقة ، ثم يقوم مندوبها بتبليغها بقرارات المجلس في هذا الموضوع .

وقد قامت لجان التوجيه بالمدارس - نتيجة لخبراتها في معاونة التلاميذ - بمطالبة مجالس التوجيه بتقديم توصياتها عن بعض الموضوعات كالبطاقة التراكمية للتلميذ ، ووسائل تحويلها معه من مدرسة الى أخرى ، وبرامج الاختبارات ، وسياسة نقل التلميذ من صف الى آخر ، وكفاية البرامج الدراسية وبرامج النشاط ، واستغلال امكانيات التوجيه الميسرة في البيئة، واستخدام المعلومات عن المهن المختلفة والتعرف الى مصادرها ، والتقارير التي ترسل الى الآباء .

وحين تتعرف لجان التوجيه الى المشكلات فانها قد تسعى الى اقتراح طرق معالجتها . وقد يتضح للجنة - بفحص المشكلات - الحاجة الماسة الى سياسة جديدة كما قد تكتشف طرقا جديدة يمكن أن تحل محل طرق قديمة في النظام المدرسي كله ، كما قد ترى عرضها على مجلس التوجيه التنسيقى بالمنطقة . ومن المستصوب - عامة - أن يقوم أعضاء اللجنة بمناقشة الموضوعات مع هيئة المدرسة مجتمعة قبل اصدار توصياتهم الى مجلس التوجيه التنسيقى بالمنطقة ، وبهذه الوسيلة تتمكن لجنة التوجيه المدرسية من اعلام الزملاء المدرسين بكل ما يدور بالاضافة الى اشراكهم فى وضع سياسة التوجيه .

الخلاصة

يمكن أن نلخص أهم المبادئ والأسس التي أوضحها الفصل الأول تفصيلا فى النقاط الأساسية التالية :

- ١ - لا يستطيع فرد ما أن يحدد الأدوار المختلفة لأعضاء هيئة المدرسة فى عمليات التوجيه بالقدر الذى يستطيعه المدرسون أنفسهم .
- ٢ - فى مكنة المدرسين أنفسهم تقديم الكثير من العون وذلك فى وضع سياسة التوجيه ، وتوضيح الخدمات الفنية المحتاج اليها وتحديدها ، ومعاونة ادارة المدرسة فى اختيار المتخصصين اللازمين .

- ٣ - يتعين على المسئولين عن ادارة المدرسة مؤازرة وتعضيد برنامج التوجيه اذا ارادت له النجاح بصدق . فيقوم ناظر المدرسة ومدير التعليم بدور فعال فى البرنامج ، والاهتمام بوظيفة التوجيه كاحدى المسئوليات الاساسية للمدرسة ، وتوفير الاموال اللازمة لدعم برنامجه وتنفيذه .
- ٤ - يجب ألا يقتصر دور الناظر على مجرد سماحه بتنظيم برنامج التوجيه وقيامه ، بل عليه أيضا أن يؤمن بمبادئه ويعاون المدرسين على تطبيقها فى فصولهم ومع تلاميذهم كما يتعين عليه أن يثق بمدرسيه وأن يمنحهم الفرص الحقيقية للمشاركة فى تحديد سياسة التوجيه ، وحل مشكلات المدرسة ، والمعاونة فى التنسيق بين خدمات التوجيه .
- ٥ - يتعين تعاون المدرسين والمتخصصين والاداريين فى العمل للاسهام فى رعاية التلاميذ فى ظل برنامج التوجيه المنظم المتزن .
- ٦ - يتعين على البعض أن يتولى زمام المبادرة فى وضع برنامج التوجيه والحفاظ على استمراره ونموه ونجاحه .
- ٧ - يجب على لجنة التوجيه بالمدرسة - ضمنا لنجاح برنامج التوجيه - أن تعاون المدرسين على تنظيم برنامج مستمد من تجاربهم الواقعية الحية فى مساعدة تلاميذهم وتنفيذه .

SUGGESTED READINGS

1. Baxter, Edna Dorothy, *An Approach to Guidance*, D. Appleton-Century, New York, 1946.
2. Erickson, Clifford E., and Smith, G. E., *Organization and Administration of Guidance Services*, McGraw-Hill, New York, 1947, Chapters II, VI, VII.
3. Frazier, Alexander, "The Teacher and the Counselor-Friends or Enemies," *National Education Association Journal*, 38:104-05, February 1949.
4. Jersild, Arthur T., "The Administration and Child Development," *National Education Association Journal*, 37:285-86, May 1948.
5. Katterle, Zeno B., "A Dynamic Professional Organization," *Washington Education Association Journal*, 27:30-31, October 1947.
6. Miller, Van, and Spalding, Willard B., *The Public Administration of American Schools*, World Book Company, New York, 1952.

٢ | معاونة الأطفال على تحقيق مهامهم الأساسية



يكتشف المدرس الذي يفضل أن يقتصر نشاطه على تعليم المواد الدراسية ، أنه لا يمكنه أن يتجاهل المشكلات التي تصادف التلميذ في حياته عامة ، ومادامت مشكلات التلميذ وسلوك المدرس من حيث علاقته بهذه المشكلات ، يؤثران في عملية التعلم ، فانه يتعين على المدرس الاهتمام بضرورة تفهم مشكلات الطفل ، والنظر إليها بعين الاعتبار خلال تدريسه .

وإذا اتفقنا على أن التربية يجب أن تعنى بمشكلات التلميذ ، فإننا نجد ان كل مدرس يقوم فعلا بالاسهام فى توفير خدمات التوجيه ، ولا يعنى هذا ان كل مدرس يجب أن يكون متخصصا فى علم النفس ، أو طبيا ممارسا ، أو أستاذا علاجيا للأمراض النفسية ، أو متخصصا اجتماعيا ، وإنما يعنى ان كل مدرس يجب أن يتوافر لديه الوعى والفهم لكيفية نشأة المشكلات وأسبابها ، وأساليب منعها من القيام ، وما يمكنه عمله عند ظهورها .

وقد حدد أساتذة علم النمو الانسانى ، مراحل أساسية معينة للنمو يجب أن يمر خلالها الكائن الانسانى فى عملية نموه ، واتفقوا على الحاجات الأساسية التى يجب تحقيقها للفرد ، حتى يمكن أن يتم النمو السليم ، وأصبح من المسلم به الآن أن الأطفال والبالغين لهم حاجات أساسية ، فنحن نحتاج الى بعض الحاجات التى تعد عامة بالنسبة لأفراد الجنس البشرى ، ثم تظهر لنا حاجات أخرى خلال مرحلة نمونا ، كنتاج لثقافتنا وحضارتنا ، وتنشأ المشكلات ، وتقوم المصاعب الشخصية ، عند علم تحقق هذه الحاجات خلال مرحلة النمو ، ويلزم المدرس أن يفهم هذه الحاجات ، حتى يستطيع تحسّس حاجات الأطفال ، ويعمل على تحقيقها فى حدود الامكانيات الميسرة له ، وعليه أن يتعرف المشكلات الحادة عند قيامها ويسعى الى طلب معونة المتخصصين المهنيين لعلاجها .

والجدير بالذكر ان معظم أساتذة علم نمو الطفل ، اتفقوا على تحديد حاجات الأطفال فى حضارتنا الحديثة . وسنتناول - فى هذا الفصل من الكتاب - الحاجات الأساسية التالية :

- ١ - الحاجات البدنية والأساسية .
- ٢ - تفهم التغيرات البدنية والانفعالية .
- ٣ - تقبل الفرد لذاته .
- ٤ - توقع القبول والفهم والحب من الآخرين .
- ٥ - تقدير الآخرين للفرد .
- ٦ - تفهم المسئوليات تجاه الآخرين .
- ٧ - تنمية الاعتماد على النفس .

٨ - التحرر من الشعور بالخوف والذنب .

٩ - القدرة على مواجهة الواقع .

وبديهى أن هذه الحاجات ليست جامعة تماما ، كما أن كلا منها لا يعمل مستقلا عن الآخر ، فكل طفل يحمل تاريخه الشخصى الكامل معه فى المواقف كافة . وقد تعاون هذه الذخيرة من الخبرات ، الطفل على حل مشكلة ما فى موقف ما ، وفى موقف آخر فإن هذه الخبرات نفسها قد تعوقه عن حل مشكلة ما ، وقد يكشف الموقف الجديد جروحا انفعالية قديمة ، مسببا المخاوف والشعور بالذنب وخيبة الأمل المعوقة للطفل الذى يلزمه استغلال كل امكانياته لمواجهة هذا الموقف .

وتوضح لنا قصة الطفل داني مثلا على ذلك . فعندما كان تلميذا فى الصف الثانى عوقب على نسيانه دوره فى أحد برامج الحفلات المدرسية . وعندما أصبح تلميذا فى الصف الرابع خشى أن يشترك فى برنامج للنشاط ، اتفق عليه فصله ، وبالرغم من هذا ، فإنه لم يقل انه خائف عندما طلبت منه مدرسته أن يقوم بدور قيادى فى البرنامج بل رفض القيام به وتحدث الى مدرسته بحدّة ، الى درجة أن تضايقت منه ، ولحسن الحظ فإنها لم توبخه أمام زملائه ، واكتشفت بعد ذلك السبب الحقيقى لرفضه الاشتراك ، وفى ضوء هذه المعلومات ، بدأت فى الحد من خوفه ، بتوفير سلسلة من التجارب الصغيرة له ، كالتحدث أو الأداء أو التمثيل أمام الجماعة ، التى اكتسب منها شعورا بتقدير الآخرين له ، ويتضح لنا من هذا المثال أنه يمكن تحقيق حاجة بأعمال وتوظيف حاجة أخرى بطريقة غير مباشرة .

وتتصل الحاجات بعضها ببعض فى المواقف المختلفة ، ومع أن عددا من الحاجات يحرك السلوك ويوجهه فى وقت معين ، فإن بعضها - فى العادة - له السبق على الآخر . وقد يكون فى تحقيق حاجة ، أعاقا لتحقيق حاجة أخرى ، كما أن توفير حاجة وحيدة ، يمكن أحيانا أن يشبع حاجات عدة أخرى.

وعند عدم تحقيق الطفل حاجاته الأساسية يصبح قلقا ويخيب أمله ، ويشعر انه قد فشل ومن ثم يؤثر الانسحاب ، كما يصبح عدوانيا فى كثير من الأوقات ، أو يصبح متحيرا لا يدري ماذا يفعل ، ويسمى الشعور الذى يحسه الطفل عندما يفشل فى اشباع حاجاته الأساسية بالهزيمة .

وعلى سبيل المثال ، فقد رغبت الطفلة مارجورى مرارا فى أن تمتلك عائلتها بيانو ، لما لها من عادة الاستمتاع به فى الحفلات الرسمية فى الغناء الجماعى والاشتراك فى الألعاب الموسيقية ، وكانت تعرف أن والديها يحبان العزف على البيانو ، فأحبت أن تتعلم العزف ، وذات يوم انتقل جارهم الى عمل فى مدينة بعيدة ، واشترى والدها بيانو هذا الجار ، وطلبت أن تتلقى دروسا فى العزف ووافق والدها ، ولكنها لاحظت بعد مدة أن والديها كثيرا ما يقطعان عليها تدريبها لتصويب أخطائها ، ثم سمعت الأم ذات مساء ابنتها ، وهى تتكلم مع صديقتها الطفلة سالى ، وتقول لها : « ان والدى يعتقدان أننى يجب أن أعزف مثلهما ، فهما يطلبان منى أن أتدرب عندما أرغب فى اللعب معك ، تم عندما أريد أن أتدرب على العزف ، فانهما يلوماننى على كل أخطائى ، فهل يحدث هذا فى منزلك ياسالى ؟ » .

وأحست مارجورى بالتعاسة لشعورها بأن والديها لا يفهمانها ، ومن الطبيعى أنه كان من واجب الوالدين افهام هذه الطفلة - بنت الأعوام الثمانية - مسئولياتها تجاه التدريب المستمر ، حتى تستفيد من دروسها ، ولكنها كانت تتلقى اللوم فى الوقت الذى كانت تريد فيه التشجيع والتقدير من والديها ، ولم يشعر والدها بحاجاتها ، ولم يستطيعا مساعدتها على الأداء الجيد ، لانهما كانا معنيين أشد العناية بسد حاجاتهما الشخصية ، الى تقدير الآخرين عن طريق عرض مهارة ابنتهما ، كما أن مارجورى نظرت الى البيانو - أصلا - على أنه وسيلة لاجتذاب أصدقائها لممارسة النشاط الجماعى فى منزلها ، ولكنها أصبحت تشعر أن البيانو قد أخذها بعيدا عن أصدقائها ، ونتيجة لهذا فقد شعرت بخيبة الأمل وعدم الرضا ، وبمجرد أن علم أبواها بشعورها أصبح من السهل عليهما معاوتتها فى تدريبها على العزف مع الاهتمام بحاجاتها .

ومثال آخر ، فقد نسيت مارتا - وهى طفلة فى المدرسة الابتدائية - ان تأخذ كتابا كانت تعتزم أن تأخذه معها من الفصل الى المنزل يوم الاثنين ثم تعيده مرة أخرى ، وعند مغادرتها الفصل شاهدت قلم الحبر الخاص بمدرستها ، مسز مورفى وأخذته دون أن تعرف مبررا لفعلتها ، اذ أنها تمتلك بالفعل قلما جيدا ، وشعرت بالحجل الشديد والخوف والشعور بالذنب، حتى انها لم تستطع النوم ليلة الثلاثاء ، وأمضت نهاره وهى فى منتهى التعاسة ، ثم حدث ان ناقش أقرانها فى الفصل خلال دروس الدين ، صباح

يوم الأربعاء موضوع الصندوق والأمانة فبكت مارتا بحرارة ، وهى فى طريقها وحيدة الى المنزل •

وفى صباح يوم الخميس كانت مسز مورفى تبحث عن قلمها لتكتب بعض التقارير ، عندما دخلت مارتا الى حجرة الدراسة ، واذا لاحظت أن الطفلة هادئة على غير العادة ، فانها لم تلاحظ أنها شغلت وقتها بالبحث عن القلم ، وعندما ابتداءً الدرس طلبت من الأطفال أن يعاونوها فى العثور على قلمها ، ثم استعارت قلم أحد التلاميذ لتكتب به •

وبانتهاء اليوم الدراسى - يوم الخميس - بلغت تعاسة مارتا القمة ، اذ أنها لم تستطع أن تؤدى أى شئ طوال اليوم ، وكانت آخر تلميذة فى جمع كتبها ، ولاحظت مسز مورفى ان الطفلة تعاني شيئاً فقالت لها : « هل لك فى مساعدتى لبضع دقائق ؟ » ذلك بأن المدرسة أحست أن من واجبها محاولة التعرف على ما يضايق مارتا ، وأجابت الطفلة بالإيجاب ، ولكنها دهشت فى نفسها لكيفية معرفة أنها آخذة القلم ، وعندما انصرف آخر طفل بدأت مارتا فى البكاء ، ومن خلال دموعها قالت لمدرستها : « كيف عرفت أنني قد أخذت قلمك ؟ اننى آسفة ، اننى لا أعرف كيف فعلت ذلك ؟ »

وعاونت مسز مورفى الطفلة بإخلاص وادراك على التخلص من شعورها بالخوف والذنب ، وانتهت الى أن هناك حاجات أخرى غير مشبعة لا تزال تمثل مشكلة لدى الطفلة ، وأوضحنا الدراسة المستفيضة التى قامت بها مسز مورفى والأخصائى الاجتماعى بالمدرسة ، أن مرض الطفلة الحاد وتكاليفه الباهظة قد أجبر أمها على أن تلتحق بإحدى الوظائف ، وكان تصرف مارتا تعبيراً عن مخاوفها وقلقها وشعورها بأنها قد نسيت فجأة •

وسيتناول هذا الفصل من الكتاب تحديد كل واحدة من الحاجات الأساسية التسع ، مع شرح سلوك المدرس الذى يعاون التلاميذ على تحقيق كل حاجة ، بالإضافة الى وصف سلوك المدرس الذى قد يعوق تحقيق حاجات التلاميذ •

الحاجات البدنية الأساسية

تشتمل الحاجات البدنية الأساسية على :

الحاجات الصحية - الغذاء الجيد - التوازن بين الراحة والنشاط -
حاجات السكن والملبس - الحاجات الجنسية •

الحاجات الصحية

يجابه الأطفال المرحقون وسيئو التغذية والمرضى صعوبة فى استغلال
امكانياتهم العقلية كما ينبغي ، ولذلك فانه يتعين على العاملين بالتوجيه أن
يتدربوا على التعرف على الأعراض الأولى للأمراض ودلائل سوء التغذية عامة ،
وفى حالة اكتشاف أمثال هذه الحالات الخاصة يجب على المدرسين أن يحيلوها
الى الأطباء والمتخصصين ، وعلاوة على هذا فانه يتعين على العاملين بالتوجيه
واداريى المدرسة أن يشجعوا - اذا لم يستطيعوا فرض هذا النظام - كل
تلميذ على أن يفحص طبييا قبل بدء العام الدراسى ، ولا تقتصر أهمية الفحص
الطبى على تعريف متخصص فى التوجيه والوالدين بالحالة الصحية العامة للطفل،
بل انه يعاون المتخصص على تفهم سلوك الطفل ، كما يشجع الفحص الطبى
الوالدين على العناية الطبية بطفلهم ، اذا كانت هناك حاجة الى ذلك ، وعن
طريق متابعة الاتصالات بالوالدين، يستطيع متخصص فى التوجيه معاونة الآباء
غير القادرين ماليا على العناية الطبية بأبنائهم • وفى هذه الحالة عليهم أن
يطلبوا معاونة مؤسسات الرعاية القائمة فى المدينة أو المنطقة التى تملك
الميزانيات اللازمة لتوفير الرعاية الطبية ، وسنناقش أمثال هذه المساعدات
فى الفصل السابع عشر من الكتاب •

أما عن الاشتراطات الصحية الواجب توافرها فى المدرسة كالأضاءة
والتهوية والمحافظة على نظـر التلاميذ فهى أمور هامة بارزة ومن ثم فلا حاجة
الى الإفاضة فيها فى هذا المجال •

التغذية الجيدة

تعد التغذية السليمة عاملا هاما يجب على العاملين بالتوجيه أخذه بعين
الجد فى دراستهم للأطفال ، وعلى سبيل المثال ، فان كثيرين من الأطفال
ينهبون الى المدرسة ، وقد تناولوا وجبة صغيرة أو لا شئ على الإطلاق فى
الافطار ، ومعرفة التلاميذ الذين ينطبق عليهم هذا القول ، تساعد المدرس
فى فهم السبب الذى يجعل بعضهم يبدو قلقا وعصبيا فى الصباح • وإذا

عرفنا أن وجبة الافطار الجيدة ، تعاون الطفل على أن يبدأ يومه الدراسي بداية طيبة كل يوم ، فقد ننتهى الى رأى ، بأنه من الأفضل لادارة المدرسة أن تستبدل بوجبة الظهيرة المعتادة وجبة الافطار ، اذا لم تتوافر لديها الامكانيات المالية لتوفير الاثنتين ، وما دام الطفل يكون أقل تعباً فى الصباح وأن الفترة الصباحية فى المدرسة تكون أطول ، فإن الافطار الجيد قد يساعد على توفير التحصيل العلمى بدرجة أفضل من وجبة الغذاء ، ومن الطبيعى أن تجد بين التلاميذ من يتناولون وجبات غذائية غير متكاملة أو متزنة ، ومن الواجب معرفتهم .

وقد تظهر دراسة التغذية فى مدرسة ما - والتي تسمح فيها الظروف أن يسر تلميذ (أو تلميذة) بحاله الى جماعة رفاقه - قصصاً لا يمكن تصديقها، وقصة الطفلة باتى تمطينا مثالا لذلك ، فقد كان زملاؤها فى السنة الرابعة الابتدائية يتحدثون عن الوجبات التى أكلوها فى اليوم السابق ، وبعد أن استمعت اليهم لحظة ، سألتهم قائلة : « وهل تجلسون حقيقة حول مائدة وتتناولون طعامكم ؟ » وكان رد الفعل لدى مدرستها كالآتى: « ما الذى تحدث عنه هذه الطفلة ؟ » وما الذى تعنيه ؟ « اذ أنها لم تجد شيئاً غريباً أو جديداً فيما يقوله الأطفال الآخرون نتيجة لتجاربها فى طفولتها ، وبطريقة لا شعورية فرضت أن كل تلاميذها يعيشون فى منازل تشابه بيتها ، ولم تكن المدرسة وقتها تعرف أن هناك منطقة سكنية فقيرة تقع فى أطراف الحى الذى تقوم فيه المدرسة وتسكن فيها الطفلة باتى .

ولحسن الحظ فإن المدرسة بعثت عن المناقشة الدائرة بين التلميذات بعد أن استمعت الى أسئلة باتى وعرفت خلال استماعها للطفلة عادات تناول الطعام فى منزلها ووجبت أن أسرة الطفلة لم تعرف فى حياتها نظام الأكل كعائلة مجتمعة ، فقد كانت الطفلة واخوتها يلتقون لأنفسهم ما يستطيعون التقاطه ، حتى يعود والدهم من العمل حوالى الساعة مساءً ثم يتناولون طعامهم معهم ، ولم يكن هذا يتم حول مائدة ، بل كان كل فرد يعد شطائره بنفسه مع اعطاء الأطفال شيئاً من اللبن .

ارشادات للمدرس

(١) تعد حالة الطفلة باتى من الحالات المتطرفة ، ولكنك ستدهش عندما تتعرف على عادات الأكل عند تلاميذك ، فإذا ما قررت أنه من المصلحة

اجراء مثل هذه الدراسة لتلاميذ فصلك ، فلاحظ كيف يمكن أن تقوم بها ، دون أن تضايق تلاميذك ، واختر أى يوم ، ثم اسأل تلاميذك بعد تناولهم وجبة الغداء أن يكتبوا ما تناولوه من طعام فى افطارهم وغدائهم ، ثم اسألهم أن يحاولوا تخمين ما سيتناولونه فى وجبة العشاء . ومن المحتمل أن تجدهم راغبين فى وصف عمليات الطعام ، ونشاط أفراد الأسرة خلال فترة تناول الطعام .

التوازن بين النشاط والراحة

تزيد عملية التوازن بين النشاط والراحة بما تتضمنه من كفاية فى النوم ، ومن مقدرة الطفل على التحصيل خلال دراسته ، ومعرفة المدرس بما يقوم به الطفل ، فى الفترة ما بين انتهاء اليوم الدراسى وبدئه فى اليوم التالى ، يعاونه على فهمه ، ومع أن معظم الأطفال سيمدون المدرس بهذه المعلومات ، فان تعاون الوالدين لا غنى عنه عادة عندما يتطلب الأمر تغييرا فى نظام معيشة الطفل .

وفشل بعض المدرسين فى أداء رسالتهم ، لأنهم لم يقدرُوا الصلة بين نضج الطفل والواجبات المدرسية التى يكلفونه بها ، فقد تجد لسوء الحظ أن بعض المدرسين لا يزال يكلف تلاميذه بأعمال تفوق مستويات نضجهم العقلى والبدنى ، ويجب أن نلاحظ أن الطفل يستطيع الاستجابة الى أوجه النشاط المفضية والشاقة ، عندما يكيف المدرسون فترات العمل مع نضج الطفل ، وعلى سبيل المثال : فمعظم تلاميذ المدارس الابتدائية يستطيعون الكتابة بقلم عادى ، وبأداء جيد نسبيا ، ولأوقات قصيرة من الزمن ، دون أن تتوتر أعصابهم ، وعلى هذا فلا يمكن لنا أن نفعل أن مشكلة اختيار الأعمال المناسبة لها علاقة بمشكلة التوازن بين النشاط والراحة .

وقد لا يتمكن المدرسون فى معظم الأحيان من معرفة الحاجة الى تغيير نوع النشاط الذى يمارسه التلاميذ ، حتى عندما يكون هذا اللون من النشاط هو المسبب للقلق وعدم الراحة التى يعانى منها التلاميذ ، كما قد يفشلون فى توفير فترات الراحة عند الحاجة اليها ، وخاصة مع صفار الأطفال . ومعرفة مدى قدرة كل طفل على الانتباه تعاون المدرس على تكييف أوجه نشاطه وفقا لمستوى نضج كل تلميذ .

حاجات الملبس والسكن

يجب على المدرسين ألا يعتقدوا في أنفسهم القدرة على معالجة المشكلات الصحية للتلاميذ عن طريق استخدام التوجيه أو التعليم العلاجي ، كما يجب عليهم أيضا ألا يتوقعوا أن في استطاعتهم حل مشكلات الملبس غير الملائم والسكن المتواضع داخل حجرة الدراسة ، والجدير بالذكر أن البعض يتساءل عما اذا كان على المدرسة أن تعنى أصلا بهذه المشكلات ، وهو نقد مقبول ، فقد اتجه المربون الى التعرض لتحمل مسئولية خدمات تفوق طاقاتهم ، وبالرغم من هذا فإن المدرس لا يمكنه الهرب من مسئوليته تجاه ضرورة تعرفه مشكلات السكن والملبس التي تؤثر في مقدرة الطفل على التعلم ، ولعل أقل ما يستطيع المدرس أدائه تجاه أمثال هذه المشكلات ان يحيلها الى المؤسسات المختصة القائمة في البيئة ، وهي مسألة ليست بالهينة ، اذ يتطلب الأمر ضرورة معرفته لبعض المعلومات عن المؤسسات وخدماتها قبل أن يحيل اليها المشكلات .

وتمثل كفاية السكن والملبس بالنسبة للتلميذ معنى أعمق من كونها مجرد حمايته من العوامل الطبيعية ، فمثلا : كانت فردتا حذاء أحد الأطفال تلاثمان قلعه اليمنى فقط ، ومع هذا فانه لم يبد عليه الاستياء ، عندما سأل أحد زملائه عما اذا كان قد ارتدى الفردتين خطأ ، بل اكتفى بالضحك قائلا لزميله انه يحسن به أن يرتدى نظارة طبية ، وشعرت أخته - وهي تلميذة في الصف التاسع - شعورا مخالفا بالنسبة للموضوع ، اذ أحست الضيق في كل مرة يرى أصدقائه أخاها لابسا هذا الزوج الغريب من الأحذية ، وقامت بتوفير بعض النقود لتشتري له زوجا مناسباً منها ، اذ كانت شديدة الاهتمام بالملابس الجذابة ، ويمكننا القول بصفة عامة في هذا الصدد ، بأن ملابس الطفل تكون مهمة لديه ، لأنها تؤثر جزئيا في طريقة مصادقته للآخرين ، وفي طريقة جعله يبدو كالآخرين ، أو يختلف عنهم . حيث المظهر .

ويلعب نوع المنزل الذي يعيش فيه الطفل دورا بالغ الأهمية ، اذ تؤثر الطريقة التي تتم بها حمايته في السكن في صحته ، كما يحدد المكان الذي يعيش فيه نوع الأفراد الذين يتصل بهم ، والأماكن التي يجتمع بهم فيها ، وتزداد أهمية السكن والملبس لدى المراهقين خاصة .

الحاجات الجنسية

تنمو الدوافع الجنسية بالتدريج مع بلوغ الطفل ، ويختلف الأطفال فى مستوى بلوغهم ، كما يسبب البلوغ المبكر - لبعض الأطفال والبلوغ المتأخر للبعض الآخر - تعقيدا فى العلاقات بين تلاميذ الفصل الواحد ، ويتعين على مدرسى السنوات العالية من التعليم الابتدائي ، والسنوات الأولى من التعليم الثانوى ، أن يركزوا عنايتهم على الحاجات الجنسية للتلاميذ فى فترة ما قبل المراهقة .

وتزداد المشكلات الناشئة عن الدوافع الجنسية حدة ببلوغ المراهق، اذ أنه يسعى الى الاستقلال عن الكبار ومقاييسهم المفروضة خلال الفترة التى تزداد فيها الدوافع الجنسية لديه ، والمعروف أن الطفل يتعلم من الدين والوالدين والأصدقاء نظاما خلقيا يتحكم فى سلوكه الجنسى ، كما أن نظمتنا الاجتماعية وتقاليدينا لا تقرر فكرة الاتصال الجنسى قبل الزواج على الإطلاق ، ولا تقبل الشذوذ الجنسى ، بل تستنكره وتحاربه ، ولكن الطفل يسمع زملاءه فى نفس الوقت ، وهم يتباهون بتجاربهم الجنسية ، وهو لا شك راغب فى قبولهم له ، بالإضافة الى سعيه لاشباع دوافعه الجنسية ، كما أنه يرى بعض الكبار ، وهم يضربون عرض الحائط بالنظام الخلقى الذى يمنع الاشباع المباشر للدوافع الجنسية الا فى ظل الزواج الشرعى .

وتتسبب كل هذه المؤثرات فى ارباك المراهق ، فاذا ما صادفته الفرصة للاشباع الجنسى المباشر ، فانه يجد صعوبة عليه ألا يستغلها ، فاذا ما استغل الفرصة ، وهو يشعر بأن الاتصال الجنسى قبل الزواج أمر بشع وعمل خاطئ ، فانه يعاني من الشعور بالذنب ، وكثيرا ما يؤدي هذا الشعور الى هدم سعادته الزوجية مستقبلا ، كما قد لا تيسر المعلومات الملائمة لمعاونة الشباب على مواجهة أمثال هذه المواقف ، فيتصرف فيها دون أن يعي نتيجة أعماله ، فاذا أضفنا طبيعته البدنية ودرجة نضجه البدنى الى كل هذا ، وخاصة اذا كانت حاجاته أقل أو أكثر شدة من زملائه ، فانه سيشعر بالقلق لاختلافه عنهم ، والجدير بالذكر أن كلا من فئتي الشباب ، التى تصل الى مرحلة البلوغ مبكرة أو متأخرة ، تواجه هذه المشكلة .

فاذا ماتمت الاجابة عن أسئلة التلميذ الخاصة بالتغيرات البدنية والانفعالية التى تصاحبه فى نموه ، واذا ما اهتم الأفراد الذين يتولون الاجابة

عن هذه الاسئلة ، بحاجة الى الاجابة عنها ، واستطاعوا مساعدته على فهم الاجابات التي يقدمونها له ، واذا ما عاش في جو انفعالي يشعر فيه بأنه مقبول ، وأن المحيطين به يرغبون في معاونته على اكتشاف مسؤولياته تجاه الآخرين ، فإن كل تلميذ يستطيع أن يجد حلا مرضيا لمشكلة تفهم حاجاته الجنسية ومقابلتها ، وقد يمر بعض الشباب بتجارب تعيسة ، لأن بعض المسئولين عنهم فشلوا في فهمهم وفهم حاجاتهم ، كما يتسبب هذا البعض من المسئولين في خلق التوتر عند الشباب ، لعدم معرفتهم بما يجب عليهم عمله ، أو قد يشبعون هذه الحاجات بطرق تتسبب في خلق مشكلات أخرى .

ونحن حين نحاول أن نحدد مسئولية معاونة الشباب على تفهم وتقبل دوافعهم الجنسية ، نجد أنها يجب أن تقع على عاتق الآباء والأمهات في المقام الأول ، ولكننا نعلم في ذات الوقت ، أن كثيرا منهم لا يعرفون أساليب تولى المسئولية ، أو هم يتجنبونها منعا للحرج ودرءا للخجل ، وكنتيجة حتمية لهذا التصرف ، فإن الشباب يتجهون الى مدرسيهم وموجهيهم طلبا للمعون وعلى الآخرين ألا يتجاهلوا هذه المشكلة ، كما يجب على المسئولين في المدارس ألا يشجعوا المدرسين على محاولة تقديم العون لتلاميذهم اذا لم يكونوا على ثقة بأن في مقدرة هؤلاء المدرسين أداء هذا العمل كما ينبغي أدائه . وقد يستطيع المدرسون مساعدة تلاميذهم بالاجابة عن التغيرات البدنية والانفعالية بالتحدث معهم وتوفير مواد القراءة المناسبة لهم واحالتهم الى المختصين في المدرسة والبيئة ، كما يجب على المدرسين أن يتيحوا الفرص لتلاميذهم من الجنسين للمشاركة في أوجه نشاط الفصل الداخلية والخارجية ، ويمكن للمدرسة أن تنظم دراسة لمعاونة الآباء والأمهات على تأهيل أنفسهم بما يمكنهم من تحمل مثل هذه المسئولية بالاضافة الى مسئوليات أخرى .

وقد نجد لسوء الحظ أن بعض العاملين في التوجيه لا يقبلون بسهولة المشكلات المتعلقة بالحاجات الجنسية للتلاميذ ، وخاصة بالنسبة لأطفال المدارس الابتدائية . ويحس هؤلاء العاملون أن موضوع الحاجات الجنسية للطفل أمر مبالغ فيه مما يبرر تجاهلهم اياه ، كما يشعر البعض الآخر بعدم الراحة عند المناقشة في هذا الموضوع ، وهم يميلون الى معالجة أسئلة تلاميذهم عن الجنس دون ما اكتراث أو عناية ، نتيجة ضيقهم أو قلة معلوماتهم ، ولا شك في أن كفاية هذين النوعين من المدرسين والمشرفين الفنيين ستزداد عند تناولهم لموضوع هذه الحاجات . اذا عاونهم ناظر المدرسة أو أحد المسئولين الواعين .

. . . وسنناقش مشكلة الاجابة عن أسئلة التلاميذ عن الجنس والموضوعات الأخرى تفصيليا في القسم التالى من هذا الفصل .

تفهم التغيرات البدنية والانفعالية

أوضحنا فى مقدمة هذا الفصل أنه لا يمكن الفصل بين الحاجات الأساسية التسع للتلاميذ ، وان هناك علاقة وثيقة وتداخل فى حاجات التلميذ التالية بالتحديد :

- ١ - الحاجة الى معرفة وتفهم تغيراته البدنية والانفعالية .
- ٢ - الحاجة الى تقبله لذاته .
- ٣ - الحاجة الى تقبل الآخرين وتفهمهم وحبهم .
- ٤ - الحاجة الى تقدير الآخرين له .
- ٥ - الحاجة الى تفهم مسئولياته تجاه الآخرين .

فعندما يسعى التلميذ - مثلا - الى الحصول على اجابات عن أسئلته الخاصة بالتغيرات البدنية والانفعالية ، فانه لا يحاول تفهم التغيرات التى تحدث له وتقبلها عادة ، ولكنه يحاول معرفة ما يتوقعه الآخرون منه ، حتى يحصل على تقديرهم وتقبلهم له . والمعروف أنه من المحتمل أن التلميذ الذى لا يتقبل الآخرين لا يمكنه تقبل ذاته ، ومن هذا يتبين لنا مدى أهمية دراساتنا لهذه الحاجات منفصلة عن بعضها البعض ، لنستطيع تفهم كل منها ، ثم نتعرف علاقتها بعضها ببعض .

وتشتمل حاجة التلميذ الى معرفة التغيرات البدنية والانفعالية وفهمها على العديد من المشكلات العميقة الجذور ، وسنتعرض هنا لبعض الأمثلة القليلة عن مشكلات التلاميذ التى تندرج تحت هذه الحاجة ، فالشباب من الجنسين يعنون غالبا بحجمهم وشهيتهم ، وحالة جلدهم وقوامهم وصحتهم والحيز والأعضاء التناسلية والمظهر الشخصى ، كما يهتمون خلال تطورهم من مرحلة الطفولة الى مرحلة البلوغ المبكر ببعض المشكلات كتقدير استعداداتهم وعلاقاتهم بزملائهم واختيار رفقاتهم من الجنس الآخر وعلاقاتهم العائلية ومشاعرهم تجاه الدين ، فاذا ما حاولت المدرسة أن تعمل منفصلة

عن الأسرة والبيئة ، فلن تتمكن من معاونة التلاميذ على اشباع حاجاتهم كافة . كما يجب على المدرس أو الموجه أن يكون قادرا على تقبل كل تلميذ كما هو ، وعلى معاونته في تفهم العوامل التي تؤثر في سلوكه .

ولا شك أن الأمهات والآباء سيجدون من السهل عليهم أن يتعهدوا أبناءهم بالرعاية اذا اقتنعوا بأن ابنهم يحتاج مرحلة تغير تعد عادية لمثل من هم في عمره .

والجدير بالذكر أن التلاميذ يودون لقاء الكثير من الأساتذة التي عندهم عن أثر هذه التغيرات في سلوكهم ، وهم يقدرون آباءهم وأمهاتهم



ومدرسيهم وموجهيهم اذا يسروا لهم اللقاء أسئلتهم ، وفي مقابل هذا ، فعلى الكبار أن يخلصوا فى معاونة التلاميذ على الحصول على الاجابة الشافية لأسئلتهم ، وقد تساعد أمثلة الأسئلة التالية الكبار فى تفويم الطريقة التى يجيبون بها عن أسئلة التلميذ :

١ - هل أخذت فى حسابانى الاستعداد الانفعالى للتلميذ بالنسبة للمعلومات التى يطلبها ؟ وفى كلمات أخرى : هل فهمت مشاعره وقوتها تجاه السؤال الذى القاه قبل أن أحاول الاجابة عنه ؟

٢ - هل توقفت عن الحديث عندما عبر التلميذ عن رضائه عن الاجابات عن أسئلته ؟

٣ - هل قدرت حساسية التلميذ فى اختيارى للمكان الذى أجيب فيه عن أسئلته ؟

٤ - هل نجحت فى جعل الحقائق ذات معنى عند التلميذ ؟ وهل فهم ماحاولت شرحه ؟ وكيف لى أن أعرف أنه قد فهم كل ما قلته ؟

٥ - هل عاونته فى معرفة كيفية استغلاله للحقائق ؟ وعندما سأل عن ميوله واستعداداته ، هل تحققت من أن اجابات الكبار وحدها ليست بكافية ؟ هل ساعدته فى تمحيص أساليب الاستفادة من هذه الحقائق فى تحديد أهداف حياته ؟

٦ - هل تضمنت اجاباتى عن أسئلته تحاملا شخسيا من جانبى ؟

٧ - هل أنا واثق بأننى مؤهل ومعد حقيقة لمعاونته فى الحصول على اجابات سليمة ؟ وهل أعرف متى تنقضى الحقائق للاجابة عن أسئلته ؟

٨ - هل تنبعت الى الآثار الخطيرة التى قد تنجم عن اجاباتى عن أسئلة يجب أن يجاب عنها بواسطة متخصصين ؟ وهل أعرف الأفراد المختصين الذين يمكن اللجوء اليهم طلبا للعون ؟ هل أعرف كيف أحيل الحالات الى الفرد المناسب بطريقة تزيد من نتائج وآثار الخدمات بالنسبة للتلميذ ؟

ويجدر بالعاملين بالتوجيه ألا يشعروا بالضيق لعدم معرفتهم سبل معاونة التلميذ فى الحصول على اجابات عن أسئلته ، أو لعدم توافر جميع

المهارات اللازمة لديهم ، بل يجب على كل واحد منهم أن يتعرف نواحي عجزه ، ويعرف متى وأين يبحث عن المساعدة فى سبيل علاج هذه النواحي ، وقد تعاونه الأسئلة السابق شرحها على اكتشاف نقاط الضعف لديه ، كما يمكنه الحصول على الكثير من المعلومات والتفصيلات الايضاحية فى الفصل الثالث عشر من الكتاب ، وهو يتناول موضوع معاونة التلميذ على اجابة أسئلته ، كجزء من موضوع مساعدة التلميذ على مناقشة مشكلاته بوجه عام .

تقبل الفرد لذاته

قد نتفق على أننا لا نفهم الأفراد الذين حولنا حق الفهم ، كما أننا نميل الى الاعتقاد بأننا ككبار بالغين أنفسنا ، وبالرغم من هذا فإننا قد نفعل أشياء فى بعض المواقف المفاجئة لا نستطيع لها تفسيراً ، ونتحقق حينذاك من أننا لا نفهم أنفسنا كل الفهم ، وإذا كان هذا حقيقياً بالنسبة للكبار الناضجين ، أفلا يجب علينا أن نفهم الصعوبة التى يصادفها التلميذ فى فهم ذاته الآخذة فى النمو والمتغيرة دائماً ؟

ولا شك أننا ككبار نتمنى أن نكون أفضل مما نحن عليه بالفعل ، كما أننا نجد من الصعب علينا أحياناً أن نتقبل ضعفنا وقصورنا ، وقد نفرض الطرف أحياناً أخرى عن قوتنا ، ولكننا نشعر بالرضى عن الحياة عندما نعيش فى الحاضر ونخطط للمستقبل بما يتفق وما نحن عليه حقيقة .

وقد أوضحنا أن الطفل فى نموه يحتاج الى معرفة وتفهم طبيعته البدنية والانفعالية المتغيرة ، وبمعنى آخر فإنه يحتاج الى تفهم ذاته ، أى معرفة تمازج كل السمات التى جعلت منه فرداً متميزاً عن غيره ، وكلما أمعن فى تفهم ذاته فإن حاجته تزيد عمقا الى درجة محاولة تقبل ذاته ، ويجب عليه ألا يتعرف نواحي القوة والضعف فيه فقط ، بل يجب عليه أن يستغل العاملين معا فى سعيه لتحديد أهداف حياته . ويحب الطفل ويتقبل بعض الأشياء التى يتعلمها عن نفسه على حين أنه لا يحب أشياء أخرى ، يرفضها كلية أو يتقبلها مرغماً ، وما دام الطفل يمكن تكوينه بالموازنة بينه وبين البالغ الكبير ، فإننا نجد أنه فى استطاعته أن يصلح من أمر نواحي ضعفه باكتسابه الخبرات الملائمة . وبالرغم من هذا فإن الطفل يجد أن لا مفر له من أن يتعلم

المعيشة طوال حياته برفقة بعض نواحي ضعفه التي لم يتمكن من علاجها ،
والى أن يتقبل الطفل نقاط ضعفه هذه ، فانها تكون بمنابة مصدر ضيق له ،
وخاصة اذا عاقته عن تحقيق أهدافه التي تعنى الكثير بالنسبة له أو
بالنسبة للآخرين الذين يسعى الى كسب تقديرهم . ومما لا شك فيه أن
الأمن الشخصي للطفل يعتمد الى حد كبير على مدى يقظته ومعرفة بامكانياته
الشخصية ورضاء عنها .

وسنذكر فيما يلى أمثلة لبعض أنواع المشكلات التي يجابهها التلاميذ
فى سعيهم لتقبل ذاتهم :

١ - مقدرة التلميذ على الملاعة بين ماهو عليه وبين ما يتمنى أن يكون عليه

يصادف الكبار والصغار صعوبة فى تقبل ذاتهم عندما يفشلون
فى تحقيق ما يتمنون أن يكونوا عليه ، ويحدث هذا عند محاولتهم
تحقيق هدف معين أو أهداف عدة مجتمعة . ويمكن المدرس التخفيف من
حدة هذا الصراع ، بأن يكتفى من كل تلميذ بالسلوك الطيب فى الفصل
مع مستوى معقول من النجاح فى الدراسة ، كما يجب أن تتوافر لديه
القدرة على معرفة أولئك التلاميذ الذين يخلق الصراع بين ذاتهم
الحقيقية وذواتهم المثالية مشكلات يستعصى على المدرس علاجها بمفرده
ويتعين عليه أن يلجأ الى المتخصصين لمعاونة هؤلاء التلاميذ .

ويمكن للمدرس المعاونة فى علاج المشكلات التي يتسبب الطموح
الخيالى فى خلقها ، ويجب ألا يفوتنا أن الوالدين قد يخلقان أحيانا
بعض المشكلات لولديهما نتيجة آمالهما العريضة فيه ، اذا وزنت
بمقدرته وامكانياته ، كما قد يحدث ان يكون التلميذ مصابا بعاهة
أو عجز يعوق نجاحه .

ويجب على المدرس - كما أسلفنا القول - أن يتقبل التلميذ
كما هو ، وان يتعاون مع زملائه فى تشخيص أسباب مشكلته ، وعليه
أن يعرف أنه لا يسدى الى تلميذه معروفا اذا جعله يحس بأنه يؤدي
عملا على نحو أفضل من الواقع ، اذ أن هناك فرقا بين ترك تلميذ الصف
الرابع يعرف أنه لا بأس بطريقة قراءته بالنسبة لمستوى تلاميذ الصف

الثاني وبين اعطاء نفس التلميذ فكرة عن نفسه بأنه ممتاز في طريقة قراءته بالنسبة لمستوى تلاميذ الصف الرابع ، وبالإضافة الى مسئولية المدرس في تعريف التلميذ بمستواه ، فإن عليه أن يعرف أسباب ضعفه ويحدد دوره في علاجها ، فإذا ما توافرت لدى التلميذ الاستعدادات البدنية والعلمية والانفعالية الملائمة لتقدمه ، وجب على المدرس ألا يتردد في تقديم العون الكافي له .

٢ - التعرف على ما يقدمه التلميذ في الحياة وتحديد علاقة هذه القيم بأهدافه

يجتاز الكثيرون من الكبار أتعب التجارب حين يخفقون في معرفة قيمهم الخاصة وتحديد العلاقة بينها وبين أهدافهم في الحياة ، ونتيجة لهذا الفشل فإن الشخص البالغ كثيرا ما يجد نفسه ، وهو يعمل مع أناس أو حتى يتزوج أحدهم ، دون أن يكون قادرا على تقبل قيمهم ، الأمر الذي يؤدي الى خلق المشكلات ، كنقص التقبل الاجتماعي في الجماعة خلال العمل أو المدرسة ، كما قد يترتب عليه إقامة بيوت وأسر تعيسة يخيم عليها النلم مدى الحياة .

ويجب على الآباء والأمهات والمدرسين والموجهين أن يعاونوا التلاميذ على اكتشاف قيمهم ومعرفة العلاقة بينها وبين أهدافهم في الحياة . وتتوافر لدى المدرسين والموجهين الفرص لمعاونة تلاميذهم على اكتشاف قيمهم عن طريق تنظيم حلقات مناقشة المشكلات الاجتماعية وأوجه النشاط الجماعية ، كما يمكن للمدرسين معاونة تلاميذهم في تحديد العلاقات بين قيمهم وأهدافهم في الحياة ، بمساعدتهم في اختيار البرامج التعليمية وخطط التعليم والتدريب المهني، وستعرض الفصول التالية من الكتاب ، الى كيفية معالجة العاملين بالتوجيه لهذه المشكلة .

٣ - وضع التلميذ للخطط التعليمية والمهنية الملائمة له

يستطيع مدرسو المدارس الثانوية وما في مستواها ، مساعدة تلاميذهم في تفهم ذواتهم وتقبلها عن طريق معاونتهم في تعرف الخطط التعليمية والمهنية الملائمة لهم . ويجب على هؤلاء المدرسين أن يخصصوا جزءا من دروسهم لدراسة المعلومات المهنية لتوضيح العلاقة

بين المواد المدرسية والمهن المختلفة • ولا شك أن المعلومات المهنية تضيف معنى قيما على الدراسة بالنسبة للتلاميذ كافة ، وخاصة بالنسبة لفئات التلاميذ التالية :

- التلاميذ الذين يحبون المادة التي تدرس
- التلاميذ الذين لا يحبونها
- التلاميذ الممتازين فيها
- التلاميذ المقصرين فيها

وبالإضافة الى هذا ، فإن هذه المعلومات يمكن أن تعاون في حث التلاميذ على تحليل نواحي القوة والضعف عندهم ومعرفة علاقتها بتفضيل مهنة معينة على أخرى •

ويجب على المدرسين أن يعاونوا تلاميذهم في اختيار المواد المدرسية ، ووضع الخطط التعليمية التي تساعد على تحقيق أغراضهم المهنية •

٤ - تنمية العلاقات المقبولة مع مدرسيه وزملائه في الفصل

يواجه الطفل مشكلات جديدة عندما يلتحق بالمدرسة لأول مرة، اذ يحتل أحد الكبار الغرباء - وهو المدرس - مكانة هامة في حياته ، كما يجد نفسه وقد أصبح فردا في جماعة كبيرة بعد أن كان فردا منفردا في عالمه ، ويصبح زملاؤه الجدد منافسيه وأصدقاءه في نفس الوقت • ومن الطبيعي أن يبدأ الطفل في البحث عن مكانه وسط هذا الحضم ، وهنا تتاح الفرصة للمدرس لمعاونة الطفل على تكوين أصدقائه جدد ، واكتشاف أساليب مقبولة للحصول على تقدير الآخرين ، وعلى المدرس أن يعرف أن الأطفال القادمين من المثل المختلفة من البيوت سيحققون حاجاتهم بأنماط مختلفة من السلوك •

وقد يصعب على الطفل الصغير أن يعبر عن مشاعره ، ومع هذا فإن فترة الدراسة المبكرة يمكن أن تكون المرحلة المناسبة للطفل لكي يفحص ويبحث ويجرب علاقاته بزملائه ، ولقد صدق هذا القول على

حالة الطفل جيمى وهو فى السادسة من عمره ، ثم هو طفل متزن قليل الخبرة بالأطفال ، ممن هم فى مثل سنه ، اذ كان كثير المشاجرة مع زملائه فى الملعب ، وظهرت حاجته الى المعونة لاكتشاف ما يتوقعه زملاؤه منه وتعريفهم بما يتوقعه هو منهم ، وسألته مدرسته يوما فى احدى فترات الراحة « هل صادفتك المتاعب فى الملعب اليوم ؟ » وسرعان ما اجاب الطفل بقوله « ان الأطفال الآخرين دأبوا على مضايقتى والتسبب فى انارتى مما يدعونى الى ضربهم » • وأتاحت هذه المناقشة الفرصة للمدرسة لمعاونة الطفل على التعبير عن مشاعره وافهامه مايتطلبه الآخرون منه ، وبعد مناقشات عدة مماثلة تقبل الطفل بالتدريج ما يتوقعه زملاؤه منه ، وتعلم كيف يكون أصدقاه فى الجماعة •

٥ - اكتساب الأصدقاء وتنمية الصداقة وتفهمها

اذا اقتنعنا بأن تقبل الآخرين للتلميذ عامل هام فى معاونته على تقبل ذاته ، فانه يمكن للمدرس مساعدة التلميذ على اشباع هذه الحاجة بالتعرف على نواحي قوته وضعفه وتعلم طرق استغلال امكانياته لتكوين الأصدقاء والمحافظة على صداقتهم •

٦ - تعلم كيفية التأثير فى الآخرين وتحقيق حاجته الى التأثير فى الآخرين

يرحب التلميذ بالفرص التى تهيب له المشاركة فى التخطيط لاكتساب الخبرات المدرسية منذ تجاربه المدرسية الأولى وحتى اتمامه تعليمه ، وسنناقش بالتفصيل تعليم طرق اشراك التلاميذ فى التخطيط فى الفصل الثالث من الكتاب ، والثابت أن التلميذ حين يعمل مع الجماعة فانه يتعلم أن أفرادها يقدمون من الاقتراحات بقدر يفيض عن حاجة الجماعة ، ويتعلم أن الجماعة تختار بعض الآراء والأفكار وترفض الأخذ بأخرى ، ولا شك فى أن هذا يعاونه على تقبل نفس المعاملة بالنسبة لمقترحاته التى يتقدم بها للجماعة فى حالة رفضها ، كما تساعده فى تقبل ذاته فردا يساهم لما فيه خير الجماعة ، واذا لم يكن على بيئة من كيفية المشاركة لما فيه مصلحة الجماعة فان المدرس يستطيع أن يشرحها له •

ويعاون المدرسون تلاميذهم فى هذا الجو الديمقراطى للفصل ، على تعلم تفويم مدى مشاركة كل منهم فى علاج المشكلات ، واختيار أفضل الحلول واستغلالها . ويتعلم التلميذ من خلال خبرات الجماعة ما يتوقعه الآخرون منه كما يصل الى الاقتناع بأنه جزء من الجماعة وأنها تحتاج اليه ، ويساعده هذا كله فى تقبل ذاته .

٧ - التعبير عن مشاعره تجاه الآخرين فى عائلته وتعلم كيفية تفهم مشاعرهم تجاهه وتقبلها

من الطبيعى أن يحس الطفل بمشاعر سلبية ومتناقضة تجاه الوالدين والأخوة والمدرسين والزملاء والأصدقاء ، إذ أن هؤلاء الأشخاص يحدون من نشاطه ويأخذون منه ما يريد ويخفقون فى ملاحظة الأشياء التى يفعلها لكسب اهتمام الآخرين وتقديرهم . وبقدر ما يجد معظم الآباء والمدرسين صعوبة فى تقبل مشاعر الطفل السلبية فإن الطفل يجد من الصعب عليه أيضا تقبل ذاته بسبب مشاعره هذه ، ويسبب هؤلاء البالغون للطفل احساسا بالذنب والحجل نتيجة لمشاعره .

ويجب على الكبار معاونة الطفل على تعلم التعبير عن هذه المشاعر فى الأوقات والأماكن المناسبة عندما يكون الطفل مع فرد يستطيع مساعدته على تفهم مشاعره ، وبحيث لا يضر أى فرد نتيجة لهذا التعبير ، فإذا ما عرف الطفل أن الآخرين يحسون بهذه المشاعر أيضا ، ثم تعلم طريقة علاج هذه المتناقضات ، فانه سيجد من السهل عليه أن يتقبل ذاته .

تقبل الآخرين للفرد وتفهمهم وحبهم له

يحتاج الطفل الى الشعور بتقبل الآخرين وتفهمهم وحبهم له ، ويمثل تساوى الطفل مع زملاء فصله فى الملبس والمآكل والسلوك جزءا من سعيه لتحقيق هذه الحاجة ، ويشعر الطفل أنه يجب أن يكون عضوا فى جماعات من أصدقائه وأن يقبلوه فيها باخلاص ، كما يرغب فى حب أسرته وأصدقائه المقربين له وعطفهم عليه .

ويحس الطفل بقيمته الشخصية ويشعر بالانتماء من خلال اكتشافه أن زملاءه وأسرته يريدونه معهم ، وأنهم يتمتعون بصحبته ويفتقدونه اذا غاب عنهم ، ولا يكفي اعلام الطفل شفويا بأنه جزء من جماعات المدرسة ، وأنه محبوب من أسرته في المنزل ، بل يجب أن ينمي عنده الشعور بالأمن بمعاملته بأساليب تتمشى دائما مع هذا الاعلام . وقد يشعر أحيانا بأنه غير مقبول ، حتى وان قبله والداه ومدرسه وأصدقائه ، اذا لم يكن هذا التقبل واضحا عنده ومقنعا له .

ويسعى الكبار أحيانا الى اخفاء مشاعرهم السلبية محاولين المبالغة في التعويض عنها ، ولأنهم لا يمكنهم أن يتقبلوا حقيقة عدم قبولهم لهؤلاء الذين يجب عليهم أن يحبوهم ، فانهم يتصرفون بطريقة مضادة لما يشعرون به ، وعلى سبيل المثال فان الأب المبالغ في العطف على طفله يسعى الى اخفاء تقبله لطفله أساسا بالمبالغة في الحنو عليه ، وقد يبدو الكبار في مثل هذه الحالات وكأنهم يقولون ويفعلون الأشياء الصحيحة . وبالرغم من هذا فان الطفل يشعر بأن كلامهم لا يعبر عن حقيقة مشاعره ، ولا يستطيع الطفل السعى لمعالجة المشكلة نتيجة لاختلاط الأمر عليه ، اذ تظهر الأشياء وكأنها طبيعية على السطح ، وهو يتردد عادة في السؤال عن غموض الأمور أمامه .

وكمثال آخر لهذا النوع من السلوك نجد بعض المدرسين المتعصبين للترفة العنصرية يبالغون في تقديم معונاتهم لأطفال السلالة التي يعتقدون عليها كى يشعروا بالراحة ، ويلتبس الأمر على هؤلاء الأطفال ، مثلهم كمثل الطفل الذى يبالغ أبوه في الحنو عليه ، وقد يفسرون هذا النوع من المعاونة على أنه عدم تقبل لهم بحسبان أنهم عنصر أقل قدرة ، ولا يمكنهم النجاح في الحياة معتمدين على أنفسهم .

ويسعى الأطفال الى اخفاء مشاعرهم السلبية ، فالطفل الكبير الذى يعاون في العناية بطفل صغير معبرا عن حبه له قد يكون محاولا لأن يتخلص من شعوره بالذنب . وعندما يصبح واعيا لحقيقة مشاعره القوية بعدم تقبل أخيه أو أخيه الأصغر ، فانه يحس بمدى مضايقتهم له ، ولكى يريح ضميره فانه ينتهز الفرصة ليظهر عطفه وحبه علانية لهذا الطفل الصغير .

فاذا تساءلنا عما يمكن للمدرس القيام به ليعاون تلاميذه كى يشعروا بأنهم مقبولون ومحبوبون فسنجد أن الاجابات كالاتى :

٤١ معاونة الأطفال على تحقيق حاجاتهم الأساسية

- ١ - يستطيع المدرس أن يمتحن حقيقة مشاعره تجاه كل تلميذ ، فإذا ما وجد انه لا يتقبل تلميذا بعينه ، فيجب عليه أن يحاول معرفة أسباب ذلك ، ثم يسعى الى علاجها كي يتقبل تلميذه .
- ٢ - يستطيع المدرس أن يتعرف مشاعر والدى التلميذ تجاه ابنهما ، وطريقة معاملتهما له ، فمعرفة طريقة معاملة التلميذ فى المنزل تعاون المدرس على تفهم الطريقة التى يعبر بها عن حاجاته فى المدرسة ، وفى ايضاح الأساليب التى يساعد بها التلميذ كي يكون مقبولا فى المدرسة ، كما أن تعرف الوالدين يتيح المجال للتعاون بين المنزل والمدرسة ، الأمر الذى قد يزيد من تفهم الوالدين والمدرس للطفل .
- ٣ - يستطيع المدرس أن يعرف مشاعر زملاء التلميذ تجاه زميلهم، وستعاون الاختبارات السوسيوومترية الموضحة بالتفصيل فى الفصل الخامس من الكتاب المدرس على أداء هذا العمل .
- ٤ - يستطيع المدرس أن يتعرف كيفية رؤية التلميذ لذاته فى جماعات المدرسة ، وقد شرحت هذه الطرق تفصيلا فى الفصل الخامس من الكتاب .
- ٥ - يستطيع المدرس معاونة التلميذ فى كسب صداقة زملائه فى الفصل، فإذا ما دلت نتيجة الاختبار السوسيوومتري المدرس على من يريده التلميذ صديقا له ، فإن المدرس يستطيع معاونته، وقد يكون فى تهيئة الفرصة للجلوس بجوار التلميذ الراغب فى مصادقته أو العمل معه الوسيلة الكافية ، أو يمكن للمدرس أن يذكر للتلميذ الآخر أن زميله الأول يرغب فى توطيد صداقته به دون أن يضيق عليه . ومعظم الأطفال يسرون حين يعلمون أن هناك من يرغب فى مصادقتهم وقد يرفض بعضهم أحيانا ، وفى هذه الحالة فإن الاختبار السوسيوومتري سيكشف عن تلاميذ آخرين يود التلميذ الأول كسب صداقتهم ، وسيتقبل أحدهم صداقته عادة .
- ٦ - يستطيع المدرس معاونة التلميذ فى الحصول على تقدير زملائه واهتمامهم ، اذ لا شك أن كل تلميذ قادر على فعل شيء يستحوذ به على اهتمام زملائه فى الفصل .

٧ - يستطيع المدرس حماية التلميذ من المضايقة بسبب توقع زملائه قيامه بأشياء لا يستطيع أداءها . وعلى سبيل المثال فحين تنظم المدرسة حملة لجمع التبرعات لمصلحة مشروع ما ، فإن الأضواء تلقى على من يبذل العطاء ، في حين تتسبب في إحراج غير القادرين ، كذلك تكون حالة التلميذ الذي لا يعرف الفناء حين يطلب منه أن يغنى أمام الجماعة ، فلا شك أن التلميذ يصيبه الضيق والحرج اذا ظهر في موقف سيئ أمام زملائه .

٨ - يستطيع المدرس معاونة الجماعة على التعبير عن مشاعرها بالاستحسان والرضا اذا أسهم التلميذ في القيام بعمل يستحق تقديرًا خاصًا ليحس باهتمامهم به وبمجهوداته ، وعلى سبيل المثال كان أحد التلاميذ قليل الحديث في الفصل ، وعندما شرحت مدرسته موضوع اللبنة وكيفية نقله إلى المدينة ، دعا زملاءه في الفصل إلى زيارة مزرعة والديه ، وقام الفصل بالرحلة واستمتع بها التلاميذ وشكروا الوالد ولم يعيروا زميلهم التفاتًا ولكنهم عبروا لمدرستهم عن إعجابهم بالرحلة خلال عودتهم ، وأخبرتهم المدرسة أن يقولوا ذلك لزميلهم ، وسر التلميذ كثيرًا عندما أخبروه بذلك ، ثم أشارت المدرسة في اليوم التالي إلى استمتاعها بزيارة المزرعة هي وتلاميذ الفصل جميعًا ، وطلبت من التلميذ أن يعاونها في الإجابة عن أسئلة زملائه عن المزرعة ، فأتاحت بذلك المجال له ليشعر بمكانته في الجماعة .

٩ - يستطيع المدرس أن يشعر التلميذ أن الجميع يفتقدونه اذا غاب ، وعلى سبيل المثال ، فعندما عاد أحد التلاميذ إلى المدرسة بعد شفاؤه من مرض طويل ، وقف مترددًا بباب الفصل ، ولم تحاول مدرسته أن تثير مناقشة حول موضوع غيابه ، بل أوضحت له أنها وزملاءه مسرورون بعودته إلى المدرسة ، وانهم افتقدوه حين تغيب عنهم .

١٠ - يجب على المدرس أن يعرف ويتقبل حقيقة أن التلميذ الصغير يتوقع أن يجد الحب والعطف لدى مدرسه ، وعلى المدرس أن يلاحظ أمثال هذه الحقائق ويستجيب لها .

١١ - يستطيع المدرس أن يعاون التلميذ الذي لا يتقبله زملاء فصله ، بأن يعرفه بما يتوقعه زملاؤه منه وأسباب إخفاقه في تحقيق متطلباتهم ،

ولكى يقوم بهذا فإنه يجب على المدرس أن يلاحظ التلميذ من خلال تصرفاته مع الجماعة ، فيستطيع مراقبة ما يقوله أو يفعله وكيفية استجابة زملائه له ، كما يمكنه معاونة تلميذه بأشراكه في مناقشات يشرح فيها كل تلميذ ما يتوقعه من الآخرين .

١٢ - يستطيع المدرس معاونة التلميذ في تفهم أنه لا يزال يحبه ، وإن لم يتقبل سلوكا خاطئا منه ، فإذا كان من الضروري على سبيل المثال أن يأخذ المدرس أدوات الرسم بالألوان من التلميذ ، لأنه تسبب في اتساخ ملابس زملائه لسوء استعماله إياها ، فإنه يجب على المدرس أن يفرق بين عدم تقبله خطأ التلميذ وحبه له .

١٣ - يجب على المدرس أن يراعى تصرفاته مع تلاميذه ، وعلى سبيل المثال: من من التلاميذ يشجعه المدرس على السير بجواره في المقدمة في الرحلات ؟ ومن الذى يدعو إلى الجلوس بجواره خلال فترات النشاط المدرسى ؟

تقدير الآخرين للفرد

إن الأهمية التي تضفيها ثقافتنا على نجاح الفرد تخلق في الشباب حاجة عارمة إلى النجاح الشخصى ، ولا يتساوى الأطفال كافة في الشعور بالحافز إلى تقدير الآخرين لهم ، أو في الرغبة في الحصول على هذا التقدير من نفس المصادر ، فقد يبذل بعض الأطفال جهدا بالغا للحصول على ميداليات التفوق في مادة الحساب ، فى حين لا يعير البعض الآخر الأمر أية أهمية ، وقد يرغب بعض الصبيان أن يعرفوا بأنهم من الرياضيين الممتازين أو لا يرغبون ، وقد تميل بعض الفتيات إلى أن يعرف عنهن أنهن يرقصن برشاقة أو يتميزن بالملابس الأنيقة ، ويسعى كل طفل إلى تعلم ما يستطيع أداءه مما يتقبله الأفراد الذين يسعى للحصول على تقديرهم ، وحتى بعد اكتشافه لما يكسبه التقدير ، فقد لا يمكنه أن يقوم به كما يجب .

وإذا حاولنا البحث عن معنى يسعى الطفل إلى الحصول على تقديره ، لوجدنا أنه يختلف باختلاف درجة نضج الطفل ، وإن كان يسعى دائما إلى الحصول على تقدير من يحبهم ، فعندما يلتحق بالمدرسة فإن من يحبهم يزيد عددهم ليشمل مدرسه وبعض زملاء فصله بالإضافة إلى أسرته وبعض

الأصدقاء المحدودين ، وعندما يدخل فى مرحلة المراهقة فانه يهتم بتقدير زملائه له ، وقد يسعى أحيانا الى ارضاء الآخرين بالرغم من عدم حبه لهم ، وهو انما يفعل ذلك للحصول على التقدير الذى يشعر بالحاجة اليه لتحقيق أهدافه الهامة .

وقد يكون من يسعى الطفل الى الحصول على تقديرهم على غير وفاق مع بعضهم بعضا أحيانا ، فيجد الطفل نفسه فى دوامة ، لأنه مجبر على ارضاء أحدهم وعدم ارضاء آخر ، وقد يسعى فى هذه الحالة الى الانسحاب كلية ليتجنب الصراع بدلا من اغضاب أحدهم .

ويتعلم بعض التلاميذ من خلال تجاربهم فى المنزل والخبرة الاهتمام بنفس أوجه النشاط التى أكسبت مدرستهم التقدير عندما كان طفلا فى المدرسة ويؤدونها أداء حسنا ، ويتكيف هؤلاء التلاميذ بسهولة ويميلون الى حب المدرسة . وقد يتعلم البعض الآخر من التلاميذ الاهتمام بأنواع من النشاط لا ينقلها المدرس ، وتصادف المتاعب هذه الطائفة من التلاميذ ، ويميلون الى كراهية المدرسة ، كما أن بعض التلاميذ قد يهتمون بنساج من النشاط ويقومون بها ببراعة ولا يلاحظها المدرس اطلاقا ، ويجد بعض هؤلاء التلاميذ أن زملاءهم الآخرين يهتمون بأعمالهم فيشعرون بأنهم حققوا جزءا من حاجتهم الى التقدير . وقد يفضل بعض أفراد الجماعة الأخيرة أن تجابههم المتاعب ، على أن يشعروا بتجاهل التلاميذ والمدرس لهم .

ويجب على المدرس أن يراعى بيئة الطفل والظروف المحيطة بعائلته عندما يمنحه التقدير مقابل تحصيله المدرسى ، كما يجب عليه أن يكون واعيا للاختلاف بين قيم التلاميذ ، ذلك الاختلاف الذى قد يجعل من الصعب عليه مكافأة تلاميذ معينين ، ومع أن المدرس يهتم بالسلوك كعامل فى التقدير، فان الطفل لن يشعر بالرضا اذا ارتبط التقدير بنوع من النشاط لا ترضى عنه الجماعة الاجتماعية للطفل ، وعلى سبيل المثال ، فان المدرس اذا أراد أن يحث الطفل على الأداء الجيد فى دروسه ، فيجب عليه أن يعاونه فى اكتشاف قيمته فى هذا العمل ، كما أن العمل يجب أن تكون له قيمة عند جماعة الطفل الاجتماعية ، اذا رغب المدرس فى النجاح فى حث الطفل ، أى أنه يتعين على المدرس أن يعرف ما يعتز به أصدقاء الطفل وأسرته .

وكمثال ، كانت إحدى الأطفال ابنة الوحيدة لأستاذ شهير فى العلوم ، وكان أداؤها متوسطا كتلميذة بالصف الخامس ، وشعرت مدرستها

بأن الطفلة لا بأس بها بالنسبة لما يتوقع منها عمله كطفلة لها هذه القدرات ، ولكن الأداء المتوسط لم يكن تحصيلاً مرضياً بالنسبة لكبرياء الأب العالم ، وكانت الطفلة ممتازة في الفنون ، وخاصة الغناء الذي كانت تعشقه ، ولكنها عرفت من ملاحظات أبيها عن تقريرها المدرسي أنه لا يهتم إلا بالنتائج الممتازة في المواد المدرسية التقليدية ، وتسبب هذا الضغط المتطرف في المنزل في التقليل من كفايتها في المدرسة بعض الشيء ، كما أنها بدأت في الانقطاع عن أصدقائها لكي تخصص مزيداً من الوقت لمذاكرتها كما بدأت يفضا في التلعثم عند التحدث .

وقد اختلفت مشكلة طفل آخر تماماً عن سابقتها ، فإن أسرته كانت تنتقل من بلد إلى بلد سعياً وراء الرزق ، حيث يعمل والده أجيراً في المزارع ، وكان أفراد الأسرة النمانية يعملون كلما تيسر لهم ذلك ، ولم يتعد كل من الوالدين الصف الخامس الابتدائي في التعليم ، وبدأ للطفل من خلال مناقشتهم في الشؤون المالية وقيام الأطفال بواجبهم بالمشاركة في العمل من أجل زيادة دخل الأسرة ، أنهم يهتمون بالتحاقه ببعض الأعمال المؤقتة أكثر من اهتمامهم بعمله المدرسي ، ومع أن والديه كانا يسألان أحياناً عن سلوكه في المدرسة إلا أنه شعر بأنهما لا يهتمان حقيقة بحياته المدرسية ، ونتيجة لهذا فإنه كلما قامت المفاضلة بين العمل والانتظام في المدرسة ، فإنه كان يشعر بأنهم يريدونه أن يلتحق بالعمل .

وبالرغم من زوال هذين الطفلين في فصل واحد ، فإن البيئة الاجتماعية والمنزلية لكل منهما أوجعت اختلافاً كبيراً في حاجاته إلى تقدير المدرسة له ، وحتى تلك الحاجة إلى التقدير ، والتي يمكن اعتبارها مشتركة بينهما ، نجد أنها تتأثر بالواقع الاجتماعي لكل منهما ، ذلك بأن كليهما سعى إلى الحصول على تقدير زملائه ، ومع هذا فقد كان كل منهما يمنح ويأخذ بأساليب جد مختلفة ، والمدير بالذكر أننا سنجد أن مثل هذه الاختلافات في الحاجة إلى التقدير واسعة الانتشار .

وإذا لاحظنا أن التلاميذ يختلفون في التعبير عن حاجاتهم إلى التقدير ، فإنه يمكننا أن نحدد بعض الأساليب التي يستطيع المدرس بواسطتها أن يعاون تلاميذه على تحقيق حاجتهم إلى التقدير والتي نعرضها فيما يلي :

١ - يستطيع المدرس أن يعرف خير المصادر التي يمكن للتلميذ تحقيق

التوجيه

حاجته عن طريقها بملاحظة تلاميذه في المواقف المختلفة المتعددة .

٢ - يستطيع المدرس أن يعاون التلميذ على تحديد الأعمال التي يمكنه اجادة ادائها ، والتي يتوقع التقدير من وراء القيام بها .

٣ - يستطيع المدرس أن يحدد العديد من الأعمال المدرسية التي توفر بمستوياتها المرنّة فرص النجاح لكل تلميذ ، كي يعمل على قدر طاقته ومستواه ، ويتعين على المدرس أن يعرف في نفس الوقت أن التلميذ لا يمكن أن يشبع حاجته الى التقدير بالكامل الا اذا تميز العمل الذي يؤديه بتحدى قدراته ، وبينما يمكن أن تعوق المطالب الخيالية من التلميذ تقلصه التعليمي وتضر نمو شخصيته ، فان نفس التلميذ لا يستطيع أن يؤدي عمله جيدا اذا قل مستوى هذا العمل كما وكيفا عن مقدرة التلميذ وقدرته .

٤ - يستطيع المدرس أن يعين في اختيار الأعمال التي يقدمها ، فان بعض المدرسين يسعون الى توفير الفرصة لكل تلميذ كي يجتاز تجربة ناجحة عن طريق النجاح في عمل ما ، ولكنهم يقدمون نفس هذه الأعمال لجميع التلاميذ .

٥ - يستطيع المدرس أن يثيب التلميذ بطريقة تسعده ، فيستطيع القيام بتسجيل الأداء الممتاز للتلميذ في بعض أوجه النشاط المهمة لديه ، وتدوينها في تقريره المدرسي ، كما يستطيع العناية بتجويد أعمال التلميذ ، مع تحديد كنه هذا التجويد بالدقة .

٦ - يستطيع المدرس أن يشجع التلميذ على طلب العون اذا شعر بالحاجة اليه ، وان وجب على المدرس في نفس الوقت أن يهيئ الفرص المناسبة لتعويد التلميذ الذي يميل الى الاعتماد على غيره على الاستقلال .

٧ - يستطيع المدرس أن يتأكد من معرفة كل تلميذ لما يريده منه المدرس أن يؤديه ، فكثر ما ينتقد المدرسون تلاميذهم لعدم قيامهم بالمهام التي كلفوهم بها ويشعر التلاميذ بالضيق من هذا النقد ويحسون أنه من الأجدر بالمدرس أن يوضح هذه المهام ويشرحها لهم بدلا من تقديم .

تفهم المسؤوليات تجاه الآخرين

تهدف طريقتنا في الحياة الى تشجيع الفرد على أن يكون مستقلا بالدرجة

الكافية لتنمية أسلوبه الشخصي في السلوك في الحياة ، وقد وجلت الدولة انه من الضروري أن تحد من سلوك الفرد بسن القوانين المناسبة •

والواضح أن الحياة في ظل هذه القوانين وحدودها لا تعد أمرا كافيا في حد ذاته ، فالتمتع بالحياة واحترامها يقتضيان من معظم المواطنين تحمل مسؤولية تطوير الوطن بغرض جعله أفضل مكان للعيش فيه ، فيجب عليهم أن يعاونوا في تحديد المشكلات والقيام بدور ايجابي في علاجها ، وعليهم



ألا يخشوا التغيير ، كما عليهم ألا يتقبلوا كل جديد لكونه جديدا ، بل عليهم أن يفحصوا كل شيء بدقة ووعي ويناقشوه بفهم ونضج ، ثم يعبروا عن آرائهم باختيار حر عن طريق الاقتراع السري •

وبهذا يستطيع المواطن الناضج أن يوازن بين مسؤولياته تجاه الآخرين وحاجته الى الاستقلال ، ويتطلب المجتمع منه نفس هذا النوع من الموازنة

فى جميع مستويات تنظيماته الرسمية والأهلية ، ويجب على الطفل أن يتعلم كيف يحقق هذا التوازن ، ومن هنا يتعين على المدرسة أن تتحمل مسئولياتها الجزئية فى توجيه التلميذ الى تفهم مسئولياته تجاه الآخرين من جهة وتنمية استقلاله الذاتى من جهة أخرى •

ويتعلم الطفل مسئولياته تجاه الآخرين من خلال تجاربه فى المنزل والمدرسة والبيئة ، فيتعلم خدمة الآخرين والمعيشة وفقا للقواعد التى ترتضيها الجماعة ، ويسمى الى معرفة ما يتوقعه منه زملاؤه فى الجماعة فى كل موقف جديد يجابه ويتساءل أحيانا عن مطالبهم منه ، ويحاول فى أحيان أخرى أن يجرب اكتشاف ما يحتاجون اليه منه بطريقة الخاصة •

ويجب على المدرس أن يشجع تلاميذه على أن يشبوا مستقلين ، كما يجب عليه أن يعرف أن على كل فرد منهم أن يشعر بالمسئولية تجاه الآخرين، والجدير بالذكر أن الاستقلال عن الآخرين وتحمل المسئولية تجاه الآخرين يمكن الا يتناقضا ، اذ يستطيع التلميذ أن يتعلم القيام بأداء ما فى مصلحته الشخصية دون أن يتقاضى عن مسئولياته تجاه الآخرين •

وتتسبب الهموم والقلق فى اعاقة شعور التلميذ بالسعادة ، فى حين تنتزع الحلمات التى يؤديها للآخرين من الأفكار السود التى تنتابه ، كما تمنحه احساسا بأهميته ، وتشعره بأن البعض يحتاج اليه •

وينمو تفهم المسئولية تجاه الآخرين عند التلاميذ عن طريق اجتيازهم لحبرات من النوع الذى سنذكره ، والتى تحدد مجالات موضوعية من المسئولية :

١ - يجب أن يخصص كل فصل وقتا مناسباً لمناقشة ما يتوقعه كل تلميذ من زملائه ، وما يطلبونه من مدرسههم ، وما يطلبه مدرسههم منهم ، والاختفاق فى توفير هذا النوع من التفهم يؤدى الى قيام الكثير من مشكلات النظام المدرسى •

٢ - يستطيع المدرس أن يعاون تلاميذه فى دراسة القواعد والتعليمات المدرسية ومبررات اصدارها كما يستطيع أن يحلل دلالة القوانين والتشريعات الاجتماعية والسياسية المطبقة فى الدولة والتى يشغف بها التلاميذ •

٣ - يستطيع كل مدرس أن يعاون تلاميذه على اكتشاف فرص المشاركة في برامج النشاط المدرسي ، بل ان بعض التلاميذ يحتاجون الى معاونة خاصة لتعلم الاسهام في المناقشات التي تدور في الفصل ، كما قد يحتاجون الى المساعدة في اختيار برنامج النشاط الحر الملائم لهم .

٤ - يستطيع معظم المدرسين أن يوفرُوا المجال لتلاميذهم لمعاونة بعضهم بعضاً في العمل المدرسي ، وعلى المدرسين أن يتذكروا أن هذه المعاونة ستفقد قيمتها اذا خلط التلاميذ بين معاونة زملائهم في العمل المدرسي وقيامهم به بأنفسهم بدلا من زملائهم .

٥ - يستطيع معظم المدرسين أن يعاونوا تلاميذهم على اكتشاف كيفية تقديم المساعدة لمن يحتاج إليها .

وعلى سبيل المثال ، فان تجربة مدرسة للتفصيل مع احدى تلميذاتها ستعاوننا في ايضاح هذه النقطة . فقد كانت التلميذة في الصف العاشر (السنة الأولى ثانوي) وعندما تأخرت في تقديم مشروعها الخاص بالتفصيل في الوقت المحدد سألتها مدرستها عن أسباب التأخير ، وأجابت الفتاة بأنها قد انتقلت الى المدينة حديثا وأنها تنتظر اليوم الذي تنتهي فيه من المدرسة وتلتحق بعمل ما وأن والديها فقيران جدا وأنها تشعر بأن من واجبها أن تعاون أسرتهما ماديا ، وعبرت الفتاة عن مشاعرها تجاه زملائها التلاميذ فوصفتهم بأنهم مدعون .

وعندما انتهت الطفلة من حكاية قصتها فاتحتها مدرستها في الاشتراك في مشروع لحياكة الملابس كعلاج للمشكلة ، وأوضحت الطفلة عدم قدرتها على توفير الامكانيات اللازمة للبدء في المشروع ، ولكن مدرستها أبدت استعدادها لتذليل هذه العقبة عن طريق الاتصال باحدى مؤسسات الرعاية الاجتماعية في المدينة ، ورفضت الطفلة الأخذ بالفكرة في أول الأمر ثم ما لبثت أن قبلتها .

وحاولت المدرسة بعد أسابيع عدة أن تزيد من معاونتها للطفلة في مشروعها ، واشتكت الطفلة لها هذه المرة من عدم تقبل زملائها لها ، وتطوعت مدرسة أخرى لمعاونتها في تفهم أسباب معاملتهم لها على هذا النحو .

وأجرت المدرسة اختبارا سوسيوامتريا حصلت من نتائجه على استجابات التلاميذ تجاه زميلتهم ، ثم اجتمعت بها وأوضحت لها أن زملاءها

يرون أنها لا تعرف كيف تتعامل مع الجماعة ، وأنها غير مهتمة في ملابسها ، وأنها يمكن أن تصبح جذابة إذا ما بذلت مجهودا في سبيل ذلك ، وبالرغم من أن المدرسة قد عبرت عن هذه الانتقادات بأسلوب لبق مهذب إلا أن الفتاة تملكها الغضب والاستياء ، ولكنها كانت مقتنعة في قرارة نفسها بأن مدرستها جادة في رغبتها في معاونتها وعبرت لها عن هذا ، واقترحت المدرسة أنه يمكنها بالاشتراك مع ثلاث فتيات من زميلاتها اللاتي تشق بهن أن يساعدها إذا كانت راغبة أصلا في مساعدة نفسها •

وتعاون الفتيات الأربع بمجهوداتهن المشتركة في جمع مجموعة من الملابس المناسبة ، وعلمت إحدى الفتيات تلك الزميلة كيفية تسريح شعرها بأسلوب أكثر ملاءمة ، كما ساعدتها إحدى المدرسات والفتيات الثلاث الأخريات في اصلاح الملابس كي تناسبها ، واشتركن جميعا في مساعدتها على تعرف ما يتوقعه الآخرون منها وما يطلبونه ، وبمعاونة الملابس الجذابة والمظهر الملائم والاحساس العميق بأن هناك من يهتم بمعاونتها شعرت الفتاة بالرضى عن مكانتها في الحياة الاجتماعية للمدرسة واستمرت في دراستها حتى تخرجت •

وكنتيجة مباشرة لهذه التجربة فاننا نجد أنه بالإضافة الى المعاونة التي تلقتها تلك التلميذة وسعدت بها ، فقد أتاحت الفرصة لزميلاتها في الفصل ، لتنمية شعورهن بالمسؤولية والاحساس بالرضا الذي تجلبه معاونتهن للأخريات •

تنمية الاستقلال عند التلاميذ

يجب أن يتعلم الطفل كيفية اتخاذ القرارات والقيام بالأعمال بنفسه وتحمل مسؤولية نتائج أفعاله • والثابت أن الأطفال يميلون الى محاولة تجربة كل جديد والى تحمل المسؤوليات الجديدة وأنهم يرغبون في أن يكونوا مستقلين • وقد يتجاهل الكبار أحيانا رغبة الصغار في تحمل المسؤوليات لأنه من الأسهل للكبير أن يتولى المسؤولية بنفسه • ومن الصعوبة بمكان أن يفهم الكبير أن الأطفال يتحملون المسؤولية تدريجيا وأنهم لهذا يحتاجون للمعاونة والتشجيع في أداء الأعمال الخاصة بهم •

وينتبه الكبير البالغ فجأة أحيانا الى أن الصغير قد نما الى الدرجة الكافية التي تسمح له بتولى المسؤولية ، بل انه قد يتوقع منه أن يتحمل

المسئولية بكاملها دون الحاجة الى أن يذكره أحد بها ، ويميل الكبار أيضا الى معاملة الصغار بقياس الكبار ، والى نسيان امتداد الأطفال اذا أحسنوا أداء عملهم ، كما يخفقون في أحيان كثيرة في تعريف الصغار بمدى الحاجة الى معاونتهم وتقديرهم لهذه المعاونة ويتوقعون منهم القيام بالأعمال متبعين طرق الكبار لا طرق الصغار أنفسهم ، ويخفقون في معاونة الأطفال على تجريب أفكارهم .

وعلى هذا يتوقع بعض البالغين من الطفل قدرة مفاجئة على تولى المسئوليات ، كما أن هناك بعض الآباء والمدرسين الذين يشعرون بحاجات شخصية تجعل من الصعب ، بل من المستحيل عليهم أن يعاونوا الأطفال على الاعتماد على النفس .

ويشبع الأفراد من هذا النوع حاجاتهم الى الحب والتقدير بابقاء الصغار في حالة احتياج دائم اليهم ، وهم يستمتعون باعتماد الأطفال عليهم ، ولكي نقضى على هذا الاتجاه يجب على كل والد ومدرس أن يستونق من أن حاجاته الشخصية لا تمثل عقبة في طريق تعليم الأطفال الاستقلال وتربيتهم على الاعتماد على النفس .

ونحن نسعى في مجتمعنا اليوم الى أن يتعلم أطفالنا التفكير والعمل معتمدين على أنفسهم ، كما نريد أن نربي فيهم الشعور بالمسئولية تجاه اخوانهم ثم تجاه وطنهم ، ويحتاج الطفل في حقيقة الأمر الى تفهم نظريتي العمل المعتقدتين اللتين تنادى أولاها بأن يقوم الانسان بفعل الشيء بنفسه ولنفسه ، في حين تنادى ثانيتهما بأن يتولى الفرد أداء الشيء متعاوناً مع الآخرين ومن أجلهم ، وتعتبر النظرية الثانية عن مضمون حاجة الطفل الى تفهم مسئولياته تجاه الآخرين ، وكما سنوضح تفصيلا في الفصل الثالث من الكتاب أن المدرس مستطيع أن يعاون تلاميذه على اشباع هذه الحاجات بتهيئة الوسط الديمقراطي في الفصل كي يمكن تلاميذه من الاختيار السليم بالاضافة الى تعلم كيفية استغلال حريتهم الفردية في تحديد هذا الاختيار .

ويمكن المدرس أن يستفيد من الأسئلة التالية كنماذج يستعين بها لتقويم تعليمه التلاميذ الاعتماد على النفس :

١ - كيف أقوم بتعليم التلميذ تحمل مسئوليات بعض الأعمال كارتدائه ملابسه بنفسه والمحافظة على نظافته الشخصية وأداء واجباته في مواعيدها ؟

- ٢ - كيف أقوم بإشراك تلاميذى فى عمليات التخطيط اللازمة للفصل ؟
- ٣ - ما الذى أفعله حين يضع تلاميذى برنامجا لنوع من النشاط أجد من الصعب على تقبله ؟
- ٤ - ماهى أنواع القرارات التى أسمح لتلاميذى باتخاذها ؟
- ٥ - كيف أعاون تلاميذى على تجريب الحدود التى يمكن لهم الاختيار فى إطارها ؟
- ٦ - كيف أتصرف حين أجابه بظهور قيم أخرى فى الفصل مغايرة للقيم التى اعتنقها شخصا ؟
- ٧ - ماهى أنواع المشكلات التى أعرضها على مجلس الطلاب ؟ وكيف أتصرف إذا ناقش المجلس مشكلات أخرى ؟ وكيف أتصرف مع أعضاء المجلس حين يناقشون موضوعات تخرج عن نطاق قدراتهم ومسئولياتهم ؟ وكيف أوضح لهم الحدود التى يتعين عليهم التزامها ؟
- ٨ - ما الذى أفعله حين يقرر أحد التلاميذ شيئا خياليا ؟ هل أسمح له بالقيام بفعل هذا الشيء ؟ وما هى الأسباب التى أبرر بها تدخل فى خطئه ؟ وهل سيغير تدخل من أفعاله ؟ وكيف أستغل الاخفاق الذى سيصادفه من جراء اختياره الخيالى لمعاونته فى تعلم الاختيار الملائم ؟
- والثابت أن الاحتمال ضعيف فى استطاعة اخصائى التوجيه تغيير سلوك التلميذ بمجرد الحديث معه ، كما أن الاحتمال ضعيف أيضا فى أن يغير المدرس من سلوكه بمجرد اجابته موضوعيا على الأسئلة آنفة الذكر ، ولكن المدرس اذا أراد تربية التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم ، فالأجدر به ألا ينتبهم بما يجب عليهم القيام به ، بل عليه أن يعاون التلاميذ فى الحصول على المعلومات التى يحتاجون إليها ، كما عليه أن يساعدهم فى استغلال هذه المعلومات فى تكوين الأحكام والآراء المستقلة .

مثال تطبيقي

- سجل القرارات التى سمحت لتلاميذك باتخاذها خلال فترة أسبوع ، ثم حللها لتحديد مدى أهميتها من وجهة نظر التلاميذ .

التحرر من الشعور بالذنب والخوف

يشعر الطفل بالتعاسة ويحس بالتوتر الذى يعوق نجاحه المدرسى نتيجة لحوفه الشديد من الأذى الذى قد يصيبه بسبب الشعور المؤلم بالذنب عما يعتقد أنه عمل خاطئ قام به ، ومعظم المخاوف فى حقيقتها تمثل اتجاهات مكتسبة بالتعلم ، اذ يتعلمها الطفل نتيجة اجتيازه لتجربة أليمة أو اشرافه على موقف كاد يصاب فيه بالأذى ، أو مشاهدته لأفراد آخرين وقد لحق بهم الضرر فى موقف ما ، كما قد يعلم الخوف للطفل عند سماعه للآخرين وهم يحكون تجاربهم المخيفة ، وقد تنمى المخاوف لديه اذا صادف موقفا حرجا يكون على غير استعداد لمجابهته أصلا .

ويشعر الطفل بالذنب عندما يتحقق من أن أفعاله لا تتفق مع ما يعتقد أنه من الواجب عليه عمله ، والثابت أن الوالدين والمدرسين والمعلمين المشاركون فى معاونة الطفل بالتدريج على تكوين المقومات الايجابية التى تتحكم فى سلوكه كفرد مدرب ذاتيا . وقد يحاول بعض الكبار ، وهم على غير بينة من أن عملية تكوين الطفل تحتاج الى وقت طويل ، وتتعاون فيها مصادر متعددة ، يحاول هذا البعض اخجال الطفل عندما يتصرف أو يعمل على غير ما يفضلون له أن يفعل ، وقد يتجاهل الطفل أو يقاوم مثل هذا الضغط ولكنه قد يشعر بالقلق والاضطراب اذا لم يستطع الاستجابة الى مطالب أحد الكبار الذين يسعى الى اكتساب حبهم واحترامهم ، وقد تثبط همة الطفل فى بعض الحالات بسبب عجزه عن السلوك بمسلك معين ، كما قد يصاب بالاضطراب فى حالات أخرى نتيجة لعدم تفهمه لموضوع ما يطلب منه أدائه .

ويتسبب الكبار أحيانا فى خلق المخاوف أو الشعور بالذنب لدى الطفل بفرض فرض حدود جامدة على سلوكه ، ويفوتهم فى هذا أن فرض القيود قد يسبب من المشكلات الحادة ما يفوق فى نتائجه اخفاق الطفل فى مراعاتها . ولعله من الخير للمدرسين والآباء والأمهات أن يوضحوا للطفل التجارب الخطيرة التى يجب عليه أن يتجنبها ويقنعوه متعاونين بالحدود التى يرتبط بها فى حياته .

ولما كان الشعور العميق بالخوف والذنب قد تسبب عنه مشكلات حادة ، فانه يجب على المدرس أن يحاذر عند مناقشتها . ومع أنه يمكنه أن

يدع التلميذ يتحدث عن مشاعره بالخوف والذنب ، فمن الخطورة بمكان أن يجرب مقدرته في أن يسبر غور هذه المشاعر ، وقد أوضح في الفصلين الثاني عشر والثالث عشر من الكتاب مدى خطورة مثل هذا التجريب والشكوك التي تحيط بأثره ، لأن مكن الخطورة يتمثل في أن المناقشة قد تكشف عن مشكلات لا يكون التلميذ في حالة استعداد لتناولها ، وإذا ما حدث هذا فمن المؤكد أن الطفل لن تتم معاونته ، بل سيصاب بالأذى حتما . وسيناقش الفصل السابع عشر من الكتاب موضوع المؤسسات التي تحال إليها حالات الأطفال ذوي المشكلات ، ويتعين على المدرس أن يكون على بينة واضحة بمقدرته وحدوده المهنية ، وأن يعرف بدقة الى من يلجأ طلبا للمعونة عندما يتناول مشكلات الشعور بالخوف والذنب .

ويجب على المدرسين أن يستونقوا من معرفتهم لاجابات الأسئلة الأربعة التالية ، حين يسعون الى معاونة تلاميذهم على التحرر من الشعور بالخوف والذنب :

(١) ماهي المخاوف التي تسببت في خلقها عند التلاميذ ، وماهي المخاوف التي ساعدت على غرسها في نفوسهم ؟

وعلى سبيل المثال ، فانه يجب على المدرسين أن يحاولوا تجنب القيام بالآتي :

١ - يتسبب بعض المدرسين في أن يتجنب التلميذ التحدث أمام زملائه ، بأن يدعوه للتحدث أمامهم دون أن يكون مستعدا لذلك ، مما قد ينتج عنه احراجة وضيقه .

٢ - يشجع بعض المدرسين التلاميذ على نقد مجهودات الآخرين والتقليل من شأنها ، حتى تقتصر المناقشات في الفصل على اشتراك أكثر التلاميذ عدوانا ، وقد يشترك بعض المدرسين في عمليات النقد والاستصغار هذه .

٣ - يجرع بعض المدرسين التلميذ الذي يفنى بصوت ردىء أو ينتج رسما ضعيفا حتى يصل التلميذ الى أن يخاف التعبير عن مشاعره عن طريق الفنون .

٤ - يداعب بعض المدرسين التلميذ أو يسمحون لزملائه بمداعبته مداعبة

ثقيلة بشأن مخاوفه الشخصية فيضيفون بهذا ضيقا وحرجا الى التوتر القائم فعلا بسبب هذا الخوف .

٥ - قد يصرح بعض المدرسين بأن التلميذات والتلاميذ الكبار لا يخافون من الفيران والنعايين والظلام ثم يتضح في موقف ما أن المدرس نفسه يخاف من مثل هذه الأشياء ، فيتسبب بهذا في إثارة المخاوف القديمة الكامنة ، بل انه يخلق فيهم مخاوف جديدة .

٦ - يصف بعض المدرسين تجاربهم التي شعروا فيها بالخوف بأسلوب عميق الأنر حتى انهم يفرسون الخوف في الطفل .

٧ - يخفق بعض المدرسين في الإجابة عن أسئلة الطفل بشأن مخاوفه ، أو يقللون من شأنها ، فيقصون بذلك على أى فرصة لمساعدته مستقبلا ، فمهما تكن مخاوف الطفل خيالية في نظر المدرس ، فانها تبدو حقيقية أمامه ، والتقليل من شأن مخاوفه يجعله يخجل من طلب العون من الآخرين .

(ب) ما الذى أستطيع القيام به لمعاونة التلاميذ على التخلص من مخاوفهم؟

١ - يستطيع المدرس أن يطبق الطرق الجماعية لمعاونة التلاميذ على مناقشة مخاوفهم وتقويمها ، ولكنه اذا لم يكن متمكنا من طرق تناول أمثال هذه المشكلات والموضحة في الفصول الثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر من الكتاب ، وجب عليه أن يتجنب المواقف التي قد تؤدي الى اخضاع مشاعر الطفل لعمليات تجريب لا يمكن التكهّن بنتائجها .

٢ - يجب على المدرس أن يعاون التلميذ على اكتشاف أسباب مخاوفه .

٣ - يجب على المدرس أن يتيح الفرص لتلاميذه ليمروا بتجارب ومواقف يكتسبون منها المعرفة والثقة ، اللتين قد يحسون بمخاوف غير حقيقية تجاهها قبل معرفتها .

(ج) كيف أتسبب فى خلق الشعور بالذنب عند التلاميذ ، وكيف أتسبب فى توكيد شعور سابق بالذنب عندهم ؟

يجب على المدرسين أن يتجنبوا استعمال الأقوال التى سنذكرها فيما

يلي ، اذ أن مثل هذه الأقوال والملاحظات تتسبب في خلق الشعور بالذنب أو عدم تقبل التلاميذ للمدرس أو كليهما معا :

١ - اننى أحاول قدر طاقتى أن أكون لطيفا معك ، ومع هذا فإن سلوكك لا يزال كما هو .

٢ - اذا كنت حقيقة تحببى فهل تستسيغ لنفسك القيام بفعله كهذه ؟

٣ - ما الذى تعتقد أن الله سيفعله بالتلاميذ الذين يفشون فى الامتحانات مثلك ؟

٤ - ان الذنب فى رسوبك يقع عليك وحدك ، مع أن والديك كانا تلميذين ممتازين فى هذه المدرسة بالذات .

٥ - ماذا سيكون شعور والديك عندما أخبرهما بما ضبطتك متلبسا بفعله؟

٦ - كنت أعتقد اننى أستطيع الاعتماد عليك دائما وان كنت خذلتنى وغيرت فكرتى عنك بمجرد تركى للحجرة .

٧ - ما الذى حدث يا فلان ؟ ألا تعرف الاجابة عن السؤال ؟ ألا تعرفون جميعا قيمة حسن أدائكم لعلكم بالنسبة لى عندما يزور الناظر فصلكم للتفتيش على عمل معكم ؟

(د) كيف أستطيع معاونة التلميذ على التخلص من الشعور بالذنب ؟

١ - يجب على المدرس أن يحاول النظر الى الأمور بمنظار الطفل نفسه ، فإذا ما فهم شعور الطفل وقيمه ، فسيكون من السهل عليه نسبيا أن يتجنب الأعمال التى تخلق الشعور بالذنب عند الطفل .

٢ - يجب على المدرس أن يتذكر أن ما يتوقعه من التلاميذ قد يكون فوق طاقة بعضهم ، فقد تكون مطالبه منهم مبنية على قيم تختلف كل الاختلاف عن قيم هذا البعض .

٣ - يجب على المدرس أن يتقبل التلميذ كما هو ، وأن يتأكد من أن غالبية التلاميذ ستسبىء السلوك فى بعض الأحيان .

٤ - يجب على المدرس أن يعرف أن بعض الأعمال التى يقوم بها التلاميذ كالتعليقات والرسوم الساخرة انما تعبر عن فضول التلميذ وحاجته الى اجابات مقنعة لأسئلته .

٥ - يجب على المدرس ألا يأخذ اساءة سلوك التلاميذ على أنها موجهة ضده شخصيا ، فالتلاميذ عادة لا يقصدون الاساءة الى مدرسهم شخصيا ، وقد يهاجمونه كرمز للسلطة ، واذا ما فسر المدرس السلوك السيئ للتلميذ على أنه اساءة شخصية اليه فانه سيشعر التلاميذ بالحجل وسيخفق في معاونتهم على تفهم أسباب مسلكهم هذا .

القدرة على مواجهة الواقع

يتعين على الطفل اذا أراد التكيف مع الحياة أن يتعلم سبل التعرف على مشكلاته وأساليب علاجها ، كما عليه أن يعرف كيفية اختيار أسلوب العلاج المناسب لكل منها ، وأن يتخذ الخطوات الايجابية المناسبة للعلاج ، وعلى النقيض من هذا ، فاننا نجد أن الفرد المريض نفسيا ينكص على عقبه مرتدا الى عالمه الخيالي الخاص حيث لا تصادفه المشكلات أو حيث يكون من اليسير عليه معالجتها دون عناء .

وتمثل أحلام اليقظة وسيلة للهروب من الواقع ، ولا شك أنه من الممتع أن يحيا الفرد في عالم من الخيال ، بل اننا نجد أن معظم الأفراد المتزنين يحلمون بمستقبل أسعد ويأملون في تحقيق خططهم ومشروعاتهم الخاصة . وقد يبدو أنه من الصعب علينا أحيانا أن نفرق بين التفكير في آمال المستقبل وأحلام اليقظة بالنجاح والسعادة ، ولكن المؤكد أن الشخص السوي لا يخلط بين أحلام مستقبله وواقع حاضره ، وهو قادر على التمييز بين الحقيقة والخيال .

وبينما يعتبر معظم الأفراد أن أحلام اليقظة مضيعة للوقت ، فانها تشكل مشكلة خطيرة عند الفرد الذي يشبع غالبية حاجاته عن طريق الهروب من الواقع . ويستطيع المدرس أن يعاون التلميذ في اكتشاف أسباب وأوقات هروبه من مواجهة الواقع ، كما يستطيع تقرير مدى استغراق التلميذ في اللجوء الى هذا الهروب ، وعليه أن يعاونه على مواجهة الواقع باثراكه في تجارب ومواقف تشعره بالرضا والنجاح في هذه المواجهة . وقد يستطيع التلميذ أحيانا أن يجد في مثل هذه المواقف ما يعينه على اكتساب تقدير الجماعة ، وقد يحتاج في أحيان أخرى الى علاج ، على يد متخصص يحيله اليه المدرس .

ويمثل تعلم كيفية عدم النكوص الى عالم أحلام اليقظة جزءاً هاماً في تعلم مواجهة الواقع ، كما أن التمييز بين الحقيقة والخيال يعد جزءاً آخر لا يقل عن الأول أهمية ، ويبدأ الطفل عادة في التمييز بين الحقيقة والخيال قبل التحاقه بمدارس رياض الأطفال ، اذ يكون قد خبر تشكك الآخرين من الكبار والزملاء في القصص التي يرويها ، وعرف معنى هذه الشكوك فيما يدعى فعله ورؤيته ، ومن الطبيعي أن يبالغ الطفل في حكاياته ، وهو أمر لا يرتبط بمرحلة طفولته ، بل قد يكون مرده الى مشاهدته أو سماعه للكبار وهم يبالغون في كلامهم جبكا للقصّة أو تزويقا للحديث ، مضحين ببعض الحقيقة ، ولكن جوهر المشكلة يكمن في أن الكبير يعرف أنه يبالغ في حين يخفق الطفل في التفرقة بين حقيقة ما حدث وما كان يريد أن يحدث .

ويجب أن نعرف أن هناك فرقا في عمق الملاحظة عند الأفراد مما ينسب في بعض الأخطاء ، فقد يخرج الكبار بانطباعات مختلفة عن ملاحظة نفس الشيء الذي استركوا في ملاحظته ، فما يراه الفرد الواحد في موقف معين خاص به يتم من زاويته الشخصية ، ويزيد الأمر اختلاطا بالنسبة للطفل ، فلا يستطيع التفرقة بين ما حدث ، وما كان يمكن أن يحدث وفق تخيله .

ويتعلم الطفل خلال نموه التمييز بين الحقيقة والخيال خطوة خطوة ، ويجب على الوالدين والمدرسين أن يعاونوه على تعلم هذا التمييز دون أن يتسببوا في احراجهم وضيقه ، فاذا ما قبل الكبار الطفل كما هو ، وخلصت رغبتهم في معاونته باعطائه المنل الصالح للتمييز بين الحقيقة والخيال خلال تجارب الحياة اليومية ، فلا شك أنهم سيساعدونه على مواجهة الواقع وعلى مجابهة المشكلات التي قد تنتج عنه بادراك وفهم .

ولكي يعيش الانسان حياة مثمرة ، يجب عليه أن يتفهم ذاته وبيئته ، وأن يتفهم نواحي القوة والضعف عنده ، ويكون قادرا على وصف حالة بيئته ومجتمعه وتحليلهما بدقة ووعي ، فاذا ما استطاع القيام بهذا ، فإن في قدرته أن يقرر مدى قبوله لنقاط ضعفه ، والعوامل غير المرغوبة في بيئته ، أو يعتزم تغيير نفسه وبيئته .

مشال تطبيقي

اختر واحداً من تلاميذك تعتقد أنك مستطيع معاونته ، وابدأ في ملاحظة سلوكه ، مستعيناً بالإرشادات التالية في دراستك للتلميذ :

- ١ - راقب مايقوله التلميذ ويفعله فقط .
- ٢ - لاحظ التلميذ في مجموعة من المواقف المختلفة .
- ٣ - راقب الأشياء التي تعكس كيفية رؤية التلميذ لذاته ومشكلاته .
- ٤ - ادرس التلميذ على فترات ، مدة كل منها نصف ساعة ، تختارها خبط عشواء في أوقات متفرقة من اليوم المدرسي ، وراقب أعماله وفقاً لترتيب قيامه بها .

ويمكن أن تتعاون مع أحد زملائك المدرسين في هذه الدراسة ، ليكون في استطاعتك الموازنة بين ملاحظاتك وملاحظاته ، ومن الأفضل أن تطلب من عدد من المدرسين الذين يعرفونه أن يدرسوا سلوكه ثم نظم اجتماعاً تناقشون فيه ملاحظاتهم ، واستخلص المشكلات التي تصادفها في دراستك لحالة التلميذ واعرضها على فصله وفقاً لما سنشرحه في الفصل الخامس من الكتاب .

SUGGESTED READINGS

1. Hilgard, Ernest R., and Russell, David H., "Motivation in School Learning," Chapter II in *Learning and Instruction*, National Society for the Study of Education, 49th Yearbook, Part I. University of Chicago Press, Chicago, 1950. Hilgard and Russell described the motives of children as follows: (1) the need for affiliation, (2) the need for approval—to impress others favorably, (3) aggression—to find some way to give expression to anger, hostility, and destructiveness, (4) sexual needs—a continuity from earliest childhood to adult experience, (5) ambivalence—a combination of positive and negative attitudes; e.g., children both like and hate school; they like and hate parents and teachers.
 - a. State at least one example of child behavior that demonstrates Hilgard's and Russell's concept of ambivalence.
2. Hopkins, L. Thomas, "What Are the Essentials?", *Teachers College Record*, 46:493-500. May 1945. Hopkins

defined the following basic needs of the child: (1) emotionally stable, consistent environment; (2) security in or with adults; (3) status with peers; (4) freedom from fears and anxieties of all kinds; (5) freedom to explore his environment; (6) sympathetic guidance in building intelligence within his own experiences; (7) protection from situation the child is not ready to meet; (8) opportunity to work in we-relationships; and (9) aid in clarifying meanings.

- a. Reclassify Hopkins' definition of essentials in terms of the nine categories of needs described in the foregoing chapter.
3. Jenkins, Gladys Gardner, Shacter, Helen, and Bauer, William A., *These Are Your Children*, Scott, Foresman, Chicago, 1949. This book was written for both parents and teachers. It is a scholarly job of writing, enriched by many well-chosen examples of child behavior. Especially interesting is an outline which appears on the inside covers of the book, showing children's special needs at each of the various age levels.
 - a. Take the "need for acceptance, understanding, and affection from others" and note just how the expression of this need changes from year to year as the child grows up.
 - b. Do the same for the development of the need for independence.
4. Martin, William E., and Stendler, Celia B., *Child Development*, Harcourt, Brace, New York, 1953. The subtitle, "The Process of Growing Up in Society," describes the book very well. You will find the book interesting as well as scholarly. The following chapters are especially pertinent here: Chapter 3, "Spurs to Activity"; Chapter 4, "Constitutional Differences Among Children"; Chapter 7, "Culture, Personality and Socialization"; Chapter 8, "Growing Up in Our Society"; and Chapter 9, "The Goals of Socialization."
 - a. What constitutional differences have you noted among the children in your room? Read Chapter 4 and see what others you note.
 - b. To what extent and in what way does culture affect personality development?
 - c. What is the relationship between the goals of socialization and the nine needs stated in this chapter?
5. Prescott, Daniel A., *Emotion and the Educative Process*, American Council on Education. Washington, D. C., 1938,

Chapter VI. Prescott classified the needs of the child as follows: (1) physiological—those basic elements for perpetuating life; (2) social or status needs—affection, belonging, and likeness to others; and (3) ego or integrative needs.

However, this reference is called to your attention at this point because of the author's clarification of the relationships among needs.

- a. Select five of his principles with reference to the relationship among needs; then state the significance of each for the teacher.
 - b. What does Prescott believe to be the obligation of the schools in helping children satisfy these needs?
 - c. As he sees it, what are some of the big obstacles which make it difficult for adults to help children satisfy their needs?
6. Rath, Louis E., *An Application to Education of the Needs Theory*, published by author, 157 West 13th Street, New York 11, 1949. In addition to giving the teacher an outline for studying the factors in the environment predisposing to various emotional disturbances, Rath also explains in this pamphlet how children behave when they do not meet their needs.
- a. Which of the activities suggested by Rath have you tried in helping your pupils meet their needs?
 - b. Among the disturbing actions of teachers, of which are you guilty?

SUGGESTED FILMS

1. *Feeling of Hostility* (27 minutes) McGraw-Hill, New York, 1948. This film was produced by National Film Board of Canada. The story of Clare, this film shows how an unhappy girl developed resentments step by step as she grew up.
 - a. How do you account for Clare's unhappiness?
 - b. How could parents, teachers, and classmates have helped her as a child?
 - c. How do you account for the fact that others admired her and may not even have realized that she was an unhappy person?
2. *Over-Dependency* (23 minutes) McGraw-Hill, New York, 1949. This film was produced for Mental Hygiene division of the Canadian Department of National Health and Welfare by National Film Board of Canada. The case history of "Jimmy," this film shows how he found it difficult to

face his problems, and how he was helped to solve the one problem of leaning on others.

- a. How was Jimmy taught to lean on others ?
 - b. How did the doctor help Jimmy understand his illness ? How did this help Jimmy achieve better adjustment ?
3. *Shy Guy* (13 minutes) Coronet Films, Chicago, 1948. This film shows how a shy youngster finds his place in a high school group.
- a. How did the father help his son ?
 - b. How do you think the school could have done a better job with the youngster ?

٣ التلميز محول لعمليات التدريس



يتساءل المربون عن امكانية تحديد مواصفات المدرس الذي يتعامل مع التلميذ على أنه محور تدور حوله عمليات تدريسه ، فاذا ما استطعنا تحديد هذا المدرس فما هي الطرائق التي يمكن بها لمثل هذا المدرس أن يسهم في توفير وتقديم خدمات التوجيه ؟

ان المدرس الذي يعتبر التلميذ محورا لعمليات التدريس هو ذلك المدرس الذي ينظم عمله في الفصل بطريقة تركز الاهتمام على التلاميذ أنفسهم ومشكلاتهم ورعايتهم عامة ، ان مثل هذا المدرس لا يقصر جهوده على تلقين المعرفة والمعلومات لتلاميذه فحسب ولكنه يعني باكتشاف حاجاتهم الخاصة كما يسهم في معاونتهم على النمو كأفراد وكمواطنين ، وهو يحب تلاميذه ويظهر لهم هذا الحب بعلاقاته الودية الصادقة وبمساعداة لهم في علاج مشكلاتهم ، وهو يشجع الروح الديمقراطية الحقبة كى تسود جو الفصل

حتى يتعرف التلاميذ زملاءهم ويتقبلوا بعضهم بعضا ويتعلموا العمل متعاونين ، وهو يوفر لهم بهذه الوسائل فرصا للتعليم والتجربة تساعد في اعدادهم للعلاقات التي يتعين عليهم تكوينها مع زملائهم في العمل ككبار في المستقبل وفي حياتهم الاجتماعية والسياسية في ظل مجتمع ديمقراطي .

وهو يؤمن في الوقت ذاته بأهمية المواد الدراسية وضرورة تدريسها لتلاميذه ، وهو على وعى تام بأن عملية التعليم أعمق من أن تكون استظهارا للمواد الدراسية وأن عليه أن يعلم تلاميذه فهم الحقائق وهضمها واستغلالها في ضوء تجاربهم الذاتية ، وهو يدرك أن التلميذ كل لا يتجزأ في تربيته وتعليمه باعتبار أنه يرى ويسمع ويستجيب ويسعى ليفهم وفقا لحاجاته وبيئته ومجتمعه وفي حدود قدراته وامكانياته . والحقيقة التي لا يمكن تجاهلها أن مشاعر التلميذ ومهاراته العلمية تلعبان معا دورا هاما في عملية تعلمه ، ولهذا فإن مثل هذا المدرس يؤمن بإمكانية تحسين تدريسه للمواد ، بالإضافة الى معاونة التلاميذ على اشباع حاجاتهم الشخصية اذا ما تعامل مع التلميذ كوحدة متكاملة .

وهو حين يعلم المواد الدراسية للتلاميذ يعرف أن معظمهم يحتاج الى المعاونة الفردية من آن لآخر ، وهو يوضح لهم استعداداه لتقديم مثل هذه المعاونة ، ثم هو يعلم عن اختلاف امكانيات التلاميذ وقدراتهم بالنسبة للمواد الدراسية ، وهو يسعى الى معاونة كل تلميذ على استغلال امكانياته الى أقصى حد دون أن يكلفه مالا طاقة له به ، كما يبذل جهوده المخلصة لجعل المادة الدراسية تبدو شائقة ذات معنى لكل تلميذ حتى يحث التلاميذ على تقديم خير ما عندهم من انتاج (١) .

العلاقات بين المدرس والتلميذ

احتلت عبارة « تربية الطفل كوحدة متكاملة » مكان الشعار المميز لهنة التدريس ، ومع هذا فإن هذه التربية ستحقق أهدافها كاملة اذا آمن

1. a. F. W. Hart. Teachers and Teaching by Ten Thousand High School Seniors, Macmillan, New York, 1936.
- b. Paul A. Witty, "Teacher Who Helped Me Most" National Parent - Teacher, 41 : 7 - 9 February 1947.

المدرس بأن التلميذ محور لعمليات تدريسه وهو ايمان تتناقض معه الأساليب المطبقة في كثير من المدارس حاليا ، اذ لا جدال في أن العمل بهذه الطريقة سيزيد الفرص أمام التلاميذ ليتحملوا المسئوليات في حجرة الدراسة ، فهم يعاونون بعضهم بعضا في أعمالهم وهم يقيمون تقدمهم ونشاطهم ، ثم يساعدون في تقرير القواعد التي يلتزمون العيش في حدودها ويتحملون مسئولية الحفاظ على هذه القواعد وتنفيذها ، والمعروف أن التلاميذ يميلون الى الحركة داخل فصولهم أكثر من ميلهم لعمل أى شيء آخر ، وهم يفعلون هذا وفي أذهانهم أغراض واضحة اذ يعاونون بعضهم بعضا باحثين عن المواد والأدوات التي يحتاجون إليها في أعمالهم .

ومن الطبيعي أن تنشأ المشكلات خلال تعلم التلاميذ كيفية تولى المسئوليات بهدف توفير الجو المناسب للتعلم وخلال تعلم المدرس نفسه المشاركة في تحمل هذه المسئوليات . وتثور أمثال هذه المشكلات عندما لا يعرف التلاميذ ما يتوقعه المدرس أو الزملاء منهم ، كما تنشأ عندما يسعون الى مخالفة القواعد المنظمة للسلوك داخل الفصل ، ولكنهم سرعان ما يعرفون أن اضطراب النظام في الفصل يضع المدرس في موقف لا يحسد عليه ، وأنهم لن يتيسر لهم تحقيق أغراضهم من التعليم في فصل تجمعه الفوضى . ويفضل التلاميذ أن يعاملوا معاملة الكبار ويقبلوا تحمل المسئولية ، كما يستطيع بعض التلاميذ أن يحددوا دورهم في المعاونة على علاج مشكلات زملائهم اذا تيسر الجو الديمقراطي المناسب في الفصل ، وقد يستطيع بعضهم تحديد مسئولياتهم في هذا المجال ، بعد أن ينبههم الآخرون الى المشكلات ، وقد لا يستطيع التلاميذ أحيانا معرفة دورهم الا اذا حدد المدرس المشكلات وأبرزها لهم وطلب معاونتهم لحلها .

وتتطلب كل هذه الأمور صبورا وفهما من جانب المدرس ، فقد ينسى بعض المدرسين أن التلاميذ يتعلمون علاج المشكلات الجماعية خطوة خطوة ، ولكن المدرس اذا ما حدد دوره بدور الصديق المعاون ذى الخبرة الفنية ، واذا ما تعرف مع تلاميذه على أساس وعيه بحاجاتهم فان الفصل حينئذ يكون قادرا بجهوده التعاونية على توفير أكثر الأجواء فاعلية للتعلم .

ويجب على المدرس ، رغبة في توفير مثل هذا الجو ، أن يتنازل عن بعض مكانته ويصبح كعضو من أعضاء جماعة الفصل الراغبين في التعلم . ولايضاح ذلك نقول انه بالرغم من أن المدرس عليه أن يسهم بمعونته من واقع

خبراته ويزود بها تلاميذه فعليه ألا يتردد في سؤال تلاميذه في كل ما م شأنه زيادة معلوماته بالإضافة الى معاونته لهم على توضيح دورهم ، كما عليه أن يشجع التلاميذ على اللقاء أسئلتهم وأن يطلب اخضاع ما يسهم به م معلومات للفحص مثله في ذلك مثل تلاميذه . واذا ما اقتنع التلاميذ بمسئولياتهم في ضرورة الاسهام في تقديم المقترحات واجابة أسئلة بعضهم بعضا فأنو ولا شك سيحصلون على جميع المعلومات التي يحتاجون اليها ، وسيتاح المجا لأصحاب الآراء والمقترحات لتوضيحها ونقلها لزملائهم الآخرين .

ولا شك في أننا نرجو أن تقوم مثل هذه العلاقات المشجعة المركز حول التلميذ في جميع مستويات التعليم ، ولكن الثابت أنها تساعد مدرسه التعليم الثانوى وخاصة لأنها تريحه من الصراع مع المراقب الذي يسعى ا الاعتماد على النفس والاستقلال ، فتلميذ المدرسة الثانوية حين تسنح الفرصة للعمل مع زملائه ومعاونتهم فانه يتعلم كيف يكون عضوا ناجحا ف الجماعة ويتخذ أحكام القرارات في أهم المواقف ، وهو يتعلم تقبل مساء مدرسه له دون أن يعتاد الاعتماد عليه ، فاذا ما وثق بنفسه وتحقق من قبو زملائه ومدرسيه له فان حاجته الى المطالبة بالاستقلال ستقل (١) .

ويمكن أن تعاون طرق التدريس المركزة حول التلميذ في الارادة بخدمات التوجيه بعدة أساليب نوضحها كالاتى :

١ - يمكن للمدرس أن يخلق جوا من الثقة والاطمئنان يشجع التلاميذ : طلب المعونة لعلاج مشكلاتهم عندما يكون علاقات أساسها الصدا

arold H. Anderson. Joseph E. Brewer, and Mary F. Ree, (١)
Studies of Teachers' Classroom Personalities III, American
Psychological Association, Stanford University Press, Stan-
ford, Calif., 1946.

Kurt Lewin. Ronald Lippitt, and Ralph K. White, "Patterns
of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social
Climates" The Journal of Social Psychology, 10 : 271 - 299
May 1939.

Stuart C. Tiederman, "A study of Pupil - Teacher Relation-
ships" Journal of Educational Research, 35 : 657 - 664. May
1942.

والود بينه وبين تلاميذه ، وعندما يتقبل كل تلميذ منهم على علاته ، أى بميزاته وعيوبه .

٢ - يستطيع المدرس أن يخلى نفسه من الكثير من المهام الصغيرة ليركز اهتمامه على المشكلات الشخصية والمعاونات الفردية التى قد يحتاج إليها بعض تلاميذه ، ولن يتيسر له هذا التفرغ الا اذا سمح بمشاركة التلاميذ فى تنظيم وتنفيذ أوجه نشاط الفصل وتحمل المسئوليات الهينة .

٣ - ان تنظيم مجالات نشاط الفصل يوفر الوسائل لاشباع الكثير من حاجات التلاميذ التى ناقشناها فى الفصل الثانى من الكتاب ، ويمنح التلميذ الفرصة لينمى اعتماده على نفسه بالابتكار وتنفيذ أوجه نشاطه بنفسه ، ولكى يكتشف مزاياه وعيوبه ويعمل مع زملاء فصله ، فيستطيع بذلك أن يتعلم تفهم وتحمل مسئولياته تجاه الآخرين ، كما يتعلم تقدير الآخرين ويتقبل تقديرهم له .

وسنصف فى الأجزاء التالية من هذا الفصل عدة أساليب للتدريس المركز حول التلميذ ، ونوضح كيفية استغلال هذه الأساليب لمعاونة المدرس على تولى مسئولياته فى برنامج التوجيه بالمدرسة .

أساليب التدريس عن طريق التشخيص

يميل بعض المدرسين فى عملهم بطريقة التدريس المركز حول التلميذ الى التقدم بها عن البعض الآخر ، فهناك طائفة من المدرسين يسيطرون على كل شيء فيقدمون المعلومات ، ويقومون بأداء النماذج العملية بأنفسهم ويلقون الأسئلة ويعطون الاختبارات ويقننون اجابات التلاميذ ويوجهون الدراسات ويتولون الاجابة على معظم أسئلة التلاميذ ، ونجد أن معظم أفراد هذه الطائفة من المدرسين على استعداد لمنح تلاميذهم الفرص للقيام بدور فعال فى عمليات التعلم ، كما يرغب بعضهم فى تحديد الأساليب التى يستطيعون بها تقديم المعاونة الفردية لتلاميذهم مع الإبقاء على سيطرتهم ، ويبدى البعض الآخر استعدادهم للتنازل عن بعض سيطرته رغبة منهم فى مساعدة تلاميذهم . ونحن نجد أن المدرس الذى يكون علاقاته مع تلاميذه على أساس مراعاة مصالحهم كما أوضحناها فى القسم السابق من هذا الفصل . . نجد أن مثل هذا المدرس

يبدل جهده للتزود بالآراء والمقترحات التي تدعم تنظيمه لتلاميذه حتى يتمكن من استغلال امكانياتهم بالاضافة الى قدراته الشخصية ، ومما لا شك فيه أن جميع هذه العينات من المدرسين ستستفيد من الأساليب التي سنوضحها في القسم التالي من هذا الفصل من الكتاب .

أسئلة المناقشة

نرجو أن تراعى الأسئلة التالية ومدى توفر اجاباتها خلال اطلاعك على الأساليب التي ستقدمها :

- ١ - الى أى درجة فى رأيك تمكن هؤلاء المدرسون من تشخيص طرق تدريسهم ؟
 - ٢ - أى من هذه الطرق ستحاول الأخذ بها ؟
 - ٣ - ما الذى دعاك الى اختيار هذه الطريقة بالذات ؟
 - ٤ - ما الذى تود معرفته قبل أن تشرع فى تجربتها ؟
- وتقدم فيما يلى هذه الأساليب مطبقة فى نماذج لمواد دراسية مختلفة :

١ - مادة الجبر

كان مستر بارلو مدرسا للجبر ، وهى مادة اجبارية بالنسبة للصف التاسع ، وكان يطبق المنهاج المقرر فى تدريسه ، ولكننا اذا نظرنا الى طريقته فى التدريس لوجدنا أنه قد كيفها بما يتلاءم مع عدة مستويات تعليمية ويتفق وميول جماعات مختلفة من التلاميذ .

فاذا أردنا توضيح ماقام به ، لرأينا أنه قضى بالاشتراك مع تلاميذه أول يوم فى الدراسة فى تقرير كيفية تنظيم حياتهم معا كجماعة متعاونة طوال العام الدراسى ، وناقشوا ماهية سلوك كل منهم ودلالته وأسبابه . فعلى سبيل المثال قد اتفقوا على أن يسمح لكل تلميذ باختيار مقعده ، واتفقوا أيضا على السماح لكل تلميذ بمعاونة زملائه ، على أن يحظر الغش تماما ، وقد بنيت هذه الاتفاقيات على أساس أنهم وصلوا لمستوى من النضج يسمح لهم بالأخذ بهذه القواعد وتنفيذها بدقة ، واتفقوا فيما بينهم على أنه من حق مدرسهم أن يحرم أى تلميذ منهم من هذه الميزات اذا أساء استغلالها .

تم شرح المدرس فى نفس الدرس طريقته فى التدريس وأوضح فيها أنه يحتاج الى مساعدة التلاميذ له حتى يتيسر انجاحها ، وظهر أن تنفيذه هذه الطريقة سيسير على النحو الآتى :

١ - يقوم المدرس بتقسيم المنهاج الى وحدات مستقلة يتطلب تدريس كل وحدة منها فترة متفاوت من ثلاثة الى ثمانية أسابيع .

٢ - يحدد المدرس الواجبات الأساسية للتلاميذ فى كل وحدة دفعة واحدة عندما يبدأ فى تدريسها .

٣ - يخطر المدرس تلاميذه كل بضعة أيام بموقفهم والمدى الذى وصلوا اليه بالنسبة للوحدة الواحدة .

٤ - أوضح المدرس لتلاميذه أن البرنامج الزمنى للوحدات المستقلة يمكن تعديله وفقا لحاجات التلاميذ أنفسهم .

٥ - أوضح المدرس بما لا يقبل الشك أنه يطلب من التلاميذ الذين سيساعدونه معاونة زملائهم فى عملهم ، بالإضافة الى قيامهم بواجباتهم الشخصية ، وأشار الى ضرورة محافظة معاونيه من التلاميذ على تفوقهم الدراسى بالنسبة لتلاميذ الفصل حتى يمكنهم معاونة زملائهم .

٦ - شرح المدرس بأنه سيكلف معاونيه التلاميذ ببعض الواجبات المدرسية الصعبة فى الحالات التى لا يكونون مشغولين فيها بمعاونة زملائهم .

٧ - أوضح المدرس أن كل تلميذ سيتلقى من المساعدة الفردية نتيجة لاتباع هذه الطريقة قدرا يزيد على نصيبه اذا لم تطبق هذه الطريقة .

ووافق التلاميذ على مناقشة هذه الطريقة واقرارها فى دروسهم التالى ، كما اتفقوا على أنها قد تحتاج الى اعادة النظر فيها من حيث سلوك كل منهم تجاهها وكلما قامت مشكلات بصدد تنفيذها من آن لآخر .

وظهر فى ختام الدرس الأول أنهم توصلوا الى نقطتين هامتين :

١ - تعرف كل من التلاميذ ومدرسهم ما توقعه ، ويطلبه كل منهم من الطرف الآخر .

٢ - أنهم يتعاونون فيما بينهم لانماء الشعور الجماعى لما فيه خيرهم . ويدا واضحا أنهم استطاعوا مجابهة تحديد مسئوليات كل من التلاميذ والمدرس .

وفي الدرس الثانى قضى التلاميذ ومدرسهم معظم الوقت فى مناقشة أساليب التدريس وتطويرها ، بل انهم تمكنوا من تغيير العديد من المسئوليات المحددة لكل من التلاميذ والمدرس .

وبناء على طلب ناظر المدرسة قام المدرس بوضع الخطوط العريضة لبعض المقترحات التى قد يستعين بها المدرسون الآخرون الراغبون فى اتباع أساليبه فى التدريس والتى نعرضها فى الآتى :

- ١ - اذا أراد المدرس أن يطبق أسلوبا يختلف عما اعتاده تلاميذ فصله ، فعليه أن يبدأ باتباع هذا الأسلوب اعتبارا من أول العام الدراسى .
- ٢ - من المهم أن يشترك التلاميذ فى تحديد دور مدرسهم ومسئولياته بالإضافة الى تحديدهم لدورهم .
- ٣ - يجب أن يعاون التلاميذ على معرفة أنه من صالحهم أن يبذلوا أقصى جهودهم ، ويجب على المدرس أن يشجع التلاميذ المتفوقين ، كما عليه أن يوضح للضعاف أنهم اذا بذلوا كل جهودهم فسيتلقون التقدير مقابل هذا الجهد المبذول .

- دلت دراسة المدرس لحالات الرسوب فى مادة الجبر ، سواء بين تلاميذه أو بين تلاميذ مدرسين آخرين ، على أن قلة من التلاميذ الراسبين والذين يعيدون دراسة هذه المادة هم الذين تزيد كفايتهم فيها ، لذلك أوصى بأن يبذل التلميذ الضعيف كل طاقته فى تعلم ما يستطيع عن أن يتولاه الخوف من الرسوب ، اذ أنه وجد أن من يتوقع رسوبه من التلاميذ ويسعى الى بذل جهده ، ينجح عادة ، وان كان ينجح بالكاد . وقد رسب بعضهم لأنهم لم يبذلوا الجهد الكافى . وبالإضافة الى هذا فان المدرس لم يسمح للتلاميذ الناجحين بدرجة مقبول بأن يتقدموا الى الدراسة المتقدمة فى مادة الجبر ، ونصح الراغبين منهم فى الالتحاق بالدراسة المتقدمة أن يعيدوا البرنامج التمهيدى وينجحوا فيه بدرجة ملائمة .

- ٤ - يتعين على كل فصل أن يحدد المواصفات اللازم توافرها فيمن سيختارهم كمعاونين للمدرس .

- وجد المدرس بالتجربة أن تلاميذه يختارون ممن يتوافر فيهم الشرطان التاليان :

– معرفة التلميذ المختار بالمادة بالقدر الكافي الذي يستطيع فيه معاونة

الآخرين •

– شخصية التلميذ المختار التي يتقبلها التلاميذ •

٥ – اذا شعر التلاميذ بعدم تأكدهم من قدرتهم على حسن اختيارهم للتلاميذ معاونين للمدرس فيمكنهم أن يرجئوا اختيارهم حتى يتعارفوا بالقدر الكافي •

٦ – يجب على التلاميذ أن يختاروا ضعف العدد الذي يحتاجون اليه من التلاميذ معاونين للمدرس حتى يمكن لهؤلاء معاونين أن يقوم كل منهم بواجباته المدرسية الصعبة عندما لا يكون مشغولا بمساعدة زملائه •

٧ – قد يكون هناك تلاميذ أذكاء لم يختارهم الفصل كمعاونين للمدرس رغما من مقدرتهم ، ويتعين على المدرس في هذه الحالة أن يكلف أمثال هؤلاء التلاميذ ببعض الواجبات والمسئوليات الاضافية •

٨ – يجب على المدرس أن يوفر جميع التسهيلات اللازمة لمعاونيه ، وعليه أن يحملهم مسئولية تصحيح الواجبات المدرسية وفقا لنماذج معدة للاجابة ، بل ان تصحيح الأوراق لا يعتبر أمرا كافيا ، وعلى التلميذ المعاون للمدرس أن يساعد زميله ويرشده لاعادة أعماله في صورة صحيحة •

٩ – يجب أن تتعدد مستويات العمل في كل وحدة مستقلة من وحدات المنهاج ، وسيتوافر للمدرس الوقت الكافي مادام لن يصحح أوراق الاجابات الكثيرة ، وسيجد أن دوره سيقصر على تصحيح أوراق اجابات الاختبار النهائي لكل وحدة مستقلة فقط •

١٠ – يتعين على المدرس أن يدرب معاونيه التلاميذ على الأعمال التي ستوكل اليهم وعليه أن يعلمهم الفرق بين معاونة زملائهم وبين أداء عملهم نيابة عنهم بالاضافة الى التعليمات الموضوعية الخاصة بمسئولياتهم •

وقد اعتاد المدرس في أول كل درس له أن يبادر تلاميذه بالاستفسار عن أسئلتهم • وتعلم التلاميذ أنه لا يوجد سؤال يمكن وصفه بأنه سهل جدا، فحالما يلقي أحدهم سؤالا فإن كل من يعرف الاجابة فيهم يسهم بدوره في

توضيحه ، فاذا ماتمت الاجابة عليه فانهم يلتفتون الى غيره من الأسئلة ، واذا لم تتضح اجابته بالقدر الكافي فان المدرس يعاونهم على تجميع الحقائق المكونة للاجابة حتى تفهم تماما . وكان المدرس يلجأ من آن لآخر الى اعطاء عينات من المسائل ليختبر مدى فهم التلاميذ للمادة كما تنشأ بعض الأسئلة خلال حل التلاميذ لبعض المسائل على السبورة ، وقد يستمر التلاميذ فى مناقشة أسئلة زملائهم طوال معظم الحصة أو قد يقضون الجزء الأكبر منها فى إداء واجباتهم . وجرت العادة على أن يجلس التلاميذ المعاونون للمدرس فى مكان معين من الفصل حيث يؤدون عملهم ، وهم على استعداد دائما لتقديم المساعدة لزملائهم الآخرين .

مادة الكيمياء

عندما سئل مستر بارلو عن امكانية استخدام أسلوبه فى المواد الدراسية الأخرى ، اجاب بأن بعض زملائه مدرسي المواد الأخرى يقومون بتطبيقه ، فعلى سبيل المثال فان المستر هاريس وهو مدرس لمادة الكيمياء أخذ بنفس الأسلوب وان اختلفت طريقة التطبيق ، فقد عاونه التلاميذ فى الحصص النظرية وحصص المعمل وكانوا ممتازين فى عملهم ، بل يمكن القول بأن التلاميذ الأذكاء من معاونيه كانوا على نفس مستوى طلاب الجامعة من حيث كفايتهم فى العمل .

وقد وضع التلاميذ قواعد وشروط عملهم فى الدروس العملية التى يتلقونها فى المعمل ، وتمكنوا من تخفيض نسبة الحوادث التى تحدث نتيجة العمل فى المعمل بالتزامهم بتنفيذ تلك القواعد ، كما تعلموا الطريقة العلمية من خلال تطبيق هذا الأسلوب الذى وفر لكل منهم المعونة الفردية ويسر له المجال لتجريب آرائه ، بل انهم تمكنوا من وصف عملهم بدقة بالإضافة الى تطبيقهم لتجارب معملية تعتبر فوق مستوى أعمارهم ، ولم يشعروا بالحاجة الى تزوير نتائج تجاربهم العملية كى تتلاءم مع الاجابات النظرية التى تعلموها، ولكنهم كانوا يبحثون فى أسباب الاختلافات بين النتائج المعملية ومعلوماتهم النظرية اذا حدثت هذه الاختلافات .

مادة الالتقاء

طبقت مسز كارلسون وهى مدرسة مادة الالتقاء وزميلة للمستر بارلو نفس أسلوبه فى تدريسها . واختار تلاميذها معاونين لها من بينهم وان

كفهوم بمسئوليات تختلف عما حدث في المثليين السابقين . فقد ساعد هؤلاء المعاونون زملائهم في اختيار موضوعات اللقاء وتجميع المادة اللازمة لها وتنظيم استغلال أوقاتهم في المكتبة وفي التدريب على الخطابة ، وعاونوا في العثور على بعض الحجرات الكافية لتدريب أكبر عدد من التلاميذ على الخطابة في وقت واحد . واتضح للمدرسة أن معاونيها قد زادت كفايتهم في مادة اللقاء عن أى تلميذ من تلاميذها السابقين والذين درست لهم قبل أن تشرع في الأخذ بهذا الأسلوب في التدريس .

وقام التلاميذ الضعاف في مادة اللقاء بالتدريب لأوقات طويلة بمعاونة زملائهم قبل أن يقفوا موقف المتحدث أمام الفصل بأكمله ، وعندما جاء الوقت الذى تحدثوا فيه أمام زملائهم مجتمعين أحسوا هم والتلاميذ الذين عاونوهم في التدريب بالرضا والسعادة نتيجة نجاح التجربة ، وأتاح هذا الأسلوب توفير الوقت الكافى للمدرسة كى تزيد من مساعدتها للتلاميذ الذين يحتاج كل منهم الى المعونة الفردية .

وقد ساعدت العوامل التالية فى انجاح تدريس هذه المادة لهذا الفصل ونذكرها فيما يلى :

- ١ - تنوعت أوجه النشاط الخاصة بمادة اللقاء فى فصل مسز كارلسون وتيسر لها أن تعاون تلاميذها على تحليل الخطب التى ألقىت ، وتولى التلاميذ بعد ذلك اختيار أنواع الخطب التى يودون عاداتها والاهتمام بها.
- ٢ - عنى التلاميذ بوضع القواعد المنظمة للعمل فى الفصل كما اهتموا بتحديد مسئوليات التلاميذ الذين اختاروهم لمعاونة مدرستهم .
- ٣ - اهتم التلاميذ بمعاونة بعضهم بعضا لرفع كفاية كل منهم فى اللقاء عن اهتمامهم بالمقارنة بين أداء كل منهم .
- ٤ - عاون كل تلميذ من تلاميذ الفصل فى تنفيذ الحطة الموضوعية للعمل ، وتولوا جميعا مسئولية تطبيق القواعد التى ارتضوها لتنظيم العمل فى الفصل ، وحرّم الذين لم يتعاونوا من ميزة العمل خارج حجرة الدراسة خلال وقت الحصة .
- ٥ - كان التلاميذ يقضون نصف وقت الحصة على الأقل فى اعداد الخطب والكلمات والتدريب عليها فى جماعات صغيرة أو قام كل تلميذ بهذا العمل بمساعدة أحد التلاميذ المعاونين .

٦ - عاونت مسز كارلسون معاونيها التلاميذ على تعلم كيفية أداء عملهم ولم تتوان في تقديم مساعداتها عندما كانوا يحتاجون إليها .

مادة التاريخ

كانت مس سيبيرشت مدرسة لمادة التاريخ ، ولم تأخذ بأسلوب مستر



بارلو في تدريسها لتلك المادة ، ولكن تلاميذ فصلها كانوا يستشعرون جوا من الود والألفة تجاه دروسها . ولجأت في تدريسها الى الأخذ بطريقة المناقشات الجماعية لتلاميذ الفصل مجتمعين بالإضافة الى نظام حلقات المناقشة المكون كل منها من عدد محدود من تلاميذ الفصل ، وقد نشأ هذا الأسلوب في العمل

من خبرات التلاميذ في العمل معا ، ومن معرفتهم بما يطلبه كل منهم من زميله •

وانعكس هذا الأسلوب على محتويات منهاج مادة التاريخ ، فبدلا من أن يطبقوا الطريقة التقليدية في اتباع ماورد في المنهاج وما كتب في المراجع بحذافيره فانهم عالجوا الموضوع بأسلوب آخر ، اذ اختاروا شخصيتين هامتين في كل حقبة من التاريخ الأمريكي وركزوا دراستهم حولهما بالتفصيل وعلى مستوى عميق من التحليل ، ونظموا أنفسهم في حلقات صغيرة ليتسنى لهم دراسة مرحلة الطفولة لكل شخصية وحياته العائلية والزوجية وابنائهم وأصدقائه وآثاره على الفترة الزمنية التي عاشها ثم أعماله التي أثرت أو تؤثر على الحقبة التي نعيش فيها اليوم • وتجمع نتيجة دراسات وبحوث هذه الحلفات الصغيرة لتصنف وتبويب وتعرض نتائجها على تلاميذ الفصل مجتمعين لمناقشتها وتحليلها • وقد ثبت أن مستوى هذه المناقشات الجماعية يتسم بالنضج والحيوية ، كما ثبت أيضا أن هؤلاء التلاميذ قد رجعوا الى الكثير من المراجع والمصادر اللازمة لتجميع معلوماتهم بطريقة لم تحدث في أي مادة من المواد الدراسية الأخرى التي يدرسونها •

ورغما من أن مس سيبرشت لم تقوم أسلوبها التجريبي للدلالة على صحة افتراضاتها بأن اهتمام تلاميذها قد زاد بمادة التاريخ الأمريكي بالاضافة الى تفوقهم في نتائج الاختبارات المقننة التي وضعتها لهم نتيجة لتطبيقها لهذا الأسلوب وتركها للأسلوب التقليدي في التدريس ، فاننا يمكن أن نقول انها أحست بنجاح أسلوبها استنادا الى المراجع والكتب التي قرأها التلاميذ من حيث الكم والكيف •

مادة المشكلات الاجتماعية

عندما بدأت مس شيرود مدرسة مادة المشكلات الاجتماعية العام الدراسي الجديد ، اتفقت مع تلاميذها على ضرورة قيامهم بمحاولة استطلاع منهاج المادة معتمدين في ذلك على أنفسهم حتى يتمكنوا من اختيار الموضوعات الرئيسية التي ستدرس في الفصل الدراسي الأول ، وطالبها التلاميذ أن تعاونهم في تحديد المراجع التي يتعين عليهم قراءتها عن كل موضوع ، واقتрحت عليهم المدرسة الكتب اللازمة ونبهتهم الى وجوب توسعهم في اختيار

موضوعات المشكلات الاجتماعية حتى يمكنهم المفاضلة في تحديد الموضوعات التي سيقع عليها الاختيار بناء على أسس موضوعية . كما أمدتهم بقائمة تحتوي على أسماء الموضوعات التي درسها زملاؤهم في الفصل الدراسي السابق وأوضحت لهم أنهم غير مقيدين بالموضوعات المسجلة في هذه القائمة .
 انما يمكن الاطلاع عليها على سبيل الاسترشاد .

واختار التلاميذ الموضوعات الرئيسية التي ستدرس بعد أن قضوا ثلاثة أيام في اطلاع مركز ودراسة معتمدين فيها على أنفسهم ، وانتخبوا بعد ذلك قادة حلقات المناقشة وحددوا مسئولياتهم ، كما اتفقوا على طريقة سير المناقشة وإدارتها ، ثم ناقشوا مطالب قادة المناقشات من زملائهم ومن مدرسيهم بفرض تنظيمها وتشجيع مشاركة جميع الأعضاء فيها .

واتفق التلاميذ على أن يسير العمل على نظام اللجان ، وقرروا أن تقوم لجنة فرعية متطوعة مكونة من اثنين الى ثلاثة تلاميذ بتحضير المادة اللازمة لمناقشة كل موضوع على حدة وانتخبت كل لجنة رئيساً لها من بين أعضائها ، ولم يفر التلاميذ الأخذ بنظام الندوات الشكلية في مناقشتهم للموضوعات .

وحدد التلاميذ مهمة كل لجنة فرعية بدقة من حيث المعلومات المطلوبة والكتب والمراجع التي تقرأ ويستخلص منها وسائل الإيضاح المعينة كالأفلام والخرائط ، واتفقوا على أنهم يمكنهم طلب النصح من مدرستهم إذا احتاجوا إلى معونتها ، على ألا يؤدي هذا إلى أن تتحمل هي مسئوليات وواجبات جميع هذه اللجان الفرعية المشكلة .

وطالب التلاميذ كل لجنة فرعية بتسمية الكتب والمراجع التي تحتاج إليها للتحضير لموضوعها قبل موعد مناقشته بثلاثة أيام على الأقل وعلى ألا تقال للجنة في طلباتها وتقصرها على الضروريات فقط ، وكانت الحكمة في هذا شعور التلاميذ بأن معرفة الحقائق التفصيلية عن كل موضوع سي طرح للمناقشة أمورا لا غنى عنها لانجاح مناقشته .

وقرر التلاميذ ألا يقوم زملاؤهم أعضاء اللجان بشرح الموضوعات الخاصة بهم بطريقة القاء المحاضرات بل كلفهم بقراءة المواد والمعلومات اللازمة واستخلاصها وضمها وشرحها للتلاميذ بطريقة مختصرة مركزة دون أن يسيطروا على المناقشات أو يتحكموا في سيرها . كما طالبوهم باتاحة الفرص

لجميع التلاميذ كي يأخذ كل منهم دوره فى المناقشات ، واتفقوا على دراسة أسباب محاولة بعض التلاميذ السيطرة على المناقشات وفشل البعض الآخر فى الاشتراك فيها .

ووجه التلاميذ زملاءهم أعضاء اللجان الفرعية الى محاولة التنوع والابتكار فى عرض موضوعاتهم للمناقشة وأشاروا عليهم على سبيل المثال بالاستعانة بالسينما والرحلات الميدانية .

واشتركت مس شيروود فى المناقشات كعضو فى الجماعة ، ومع نشاطها ودورها الحيوى فانها لم تلجأ الى السيطرة على الجماعة من خلال المناقشات بل ان التلاميذ تمكنوا من ابداء وجهات النظر المعارضة لآرائها ، ووفرت لهم المساعدات التى يطلبونها ، واحترمها التلاميذ كعضو هام فى الجماعة وان لم يعتمدوا عليها كل الاعتماد . وعاونت كل لجنة من اللجان وان لم تتول جميع أعمال كل لجنة منها ، وأثبت فصلها بجدارة أنه مثل يحتذى لعمليات التخطيط الدراسى المشترك بين المدرس والتلميذ .

دور المدرس فى التوجيه

يتعلم المدرسون عن طريق خبراتهم العملية كيفية تمييز الفروق الفردية بين التلاميذ والتعامل معهم بما يتناسب مع حالة كل تلميذ ، كما يساعدون تلاميذهم على تعلم المشاركة فى تخطيط أوجه نشاطهم . وقد أوضحت الأمثلة التى ذكرناها سابقا لأساليب التدريب المركز حول التلميذ مدى معاونتها الايجابية للمدرسين فى تقبل مسئولياتهم للتدريس بطريقة تتيح لكل تلميذ المجال للمشاركة فى تحمل مسئولية تعلمه على قدر طاقته ، بالإضافة الى أنها تيسر الفرص أمام التلاميذ لمجابهة مشكلاتهم والسعى الى معالجتها . وبمعنى آخر يمكننا القول ان مسئولية المدرسين تتضاعف كما وكيفا فى برنامج التوجيه الدراسى اذا ما طبقوا طريقة التدريس المتمركز حول التلميذ فى فصولهم .

ويمثل المدرس محورا رئيسيا فى برنامج التوجيه الدراسى ، اذ أنه يعمل مع التلاميذ طوال اليوم ويستطيع ملاحظتهم فى مواقف وأعمال متعددة مختلفة ، فلا شك أن المدرس يرفع تلاميذه فى الفصل والمطعم والملاعب والمكتبة وصالات الهوايات ، وعلى سبيل المثال فانه يرى تلميذه وهو يتعلم ويدرس

وينظم عمله في الفصل ثم هو يكتشف ميول تلميذه عن طريق ملاحظة الكتب التي يختارها من المكتبة ، كما يستطيع أن يستنبط بعض الدلالات من علاقات التلميذ بزملائه في الملعب . كما يتعرف المدرس من أمثال هذه الاتصالات عادات تلميذه وحالته الصحية العامة ، ثم هو يلم بحياة تلميذه المنزلية عن طريق سماعه لتعليقاته ويستطيع أن يزيد من هذا الاطلاع بالاتصال بالوالدين أو زيارة منزل التلميذ .

ولا جدال في أن هذه الاتصالات اليومية المتكررة المتصلة تضيء على المدرس مكانة هامة بالنسبة للتلميذ حتى اذا توافر المتخصصون ، الأمر الذي يجعل للمدرس دورا حيويا في التوجيه . فالمدرس غالبا ما تتوافر له امكانية اكتشاف الحالات المبكرة عند التلاميذ والتي تحتاج في معالجتها الى المتخصصين كما أن له تأثيرا بالغا كفرد عامل في التوجيه على سلوك معظم تلاميذه . ولا شك في أن تفهم المدرس لتلميذه وتقبله له يوفران للتلميذ الشعور بالرضا بالإضافة الى اكتسابه للخبرات المختلفة ، أما اذا أحس التلميذ بعدم فهم أو تقبل مدرسه له ، فان أمثال هذه الاتصالات اليومية التي ذكرناها ستقف حائلا دون تكيف التلميذ مع المدرسة .

واذا ما تقبل المدرس كل تلميذ كما هو بمميزاته ومساوئه وعاونوه في كل ما من شأنه رفع مستواه ، فان المدرس قادر على مساعدة تلاميذه على تفهم أنفسهم وتقبل ذاتهم بالإضافة الى معاونتهم على تحديد أهداف حياتهم وهي أمور تدخل ضمن الأغراض العامة للتوجيه ، كما يمكنه أن يؤثر في اتجاهات التلاميذ ومشاعرهم والتي تسهم في طرق اختيار التلميذ للأمور وأساليب اتخاذ القرارات . والمتفق عليه من الناحية المثالية أنه يتعين على جميع العاملين في المدرسة أن يحترموا التلميذ كفرد ويتعاملوا معه على أساس أنهم يعملون على تحقيق كل ما هو في صالحه ويعاونوه على تعلم الاستقلال في اختيار ما هو أفضل له .

والجدير بالذكر أنه مع اتفاق معظم المربين على قيام المدرس بدور هام في برنامج التوجيه ، فان الكثيرين منهم يتشكك في استطاعة المدرس أن يتولى أعمالا أخرى بالإضافة الى عمله الأصلي الكثير المجهود ، ولكننا اذا أمعنا النظر في الأمر لوجدنا أن هناك ثلاث نقاط رئيسية تزيل هذا التشكك ويمكن توضيحها في الآتي :

١ - يستطيع المدرسون أن يسهموا في تقديم الكثير من خدماتهم الحالية في التوجيه وبدرجة عالية من الكفاية عن طريق العمل التعاوني المشترك ويوفرون الوقت الذي يضيع في العلاج الفاشل والتفسير الخاطئ لمشكلات التلاميذ والذي قد يرجع الى عدم نصحتهم لتلاميذهم .

٢ - يجب على المدرسين أن يفحصوا أوجه نشاطهم وعملهم بدقة بفرض تحديد أهمها ، وقد يجدون أنه لا مفر لهم من القيام ببعض الأعمال الكتابية المسؤولين عنها . ولكن الواقع أيضا يرينا أن المدرسين يقضون الساعات الطوال في القيام بأعمال إدارية تافهة يمكن لغيرهم القيام بها .

٣ - يشعر المدرسون بالرضا الشخصي عندما يرون سلوك تلاميذهم وتصرفاتهم وقد طرأ عليها التحسن والرقى نتيجة للجهود التي بذلوها معهم .

ويجب علينا أن نوضح أن بعض المدرسين قد يجدون صعوبة في معرفة مسئولياتهم في برامج التوجيه أو تقبل هذه المسئوليات ، فالذي يقوم منهم بمسئولياته دون أن يعرفها يحس بالخوف من الاشتراك في برامج التوجيه لاحتياجها لعمل ووقت أكثر بالإضافة الى ضرورة تأهيله مهنيا لهذا العمل . ويتعين على ناظر المدرسة أو أخصائي التوجيه أن يوضح لهم دورهم بما لا يقبل الغموض كما يتردد البعض الآخر من المدرسين في تقبل مسئوليات إضافية لشعورهم بأنهم يكرسون كل ما في وسعهم للعمل الذي يقومون به ، ويجب على المسؤولين في هذه الحالة أن يقنعوهم بأن تفهمهم لتلاميذهم سيوفر لهم بعض الوقت من الناحية العملية . وقد نجد أن بعض المدرسين يرغبون في المشاركة في برامج التوجيه ولكنهم يخشون تلك المسئولية الجديدة التي لا يفهمونها ، كما يجب بالإضافة الى تشجيعهم في قدرتهم على تحمل هذه المسئولية ، وواجب المسؤولين في المدرسة أن يشعروا هذا البعض بأنهم سعداء بمعاونتهم اذا احتاجوا الى المعاونة .

ويمكن لنا أن نحدد بعض مسئوليات المدرس في برامج التوجيه وخدماته في الآتي :

١ - ان المدرس الذي يعاون تلاميذه على تحديد حاجاتهم الأساسية واشباعها - كما وضحت في الفصل الثاني من الكتاب - انما يؤدي في واقع الأمر واجبا من أهم واجبات التوجيه ، اذ أنه على سبيل المثال يساعد كل

- تلميذ فى الفصل على التكيف مع الجماعة والشعور بمكانته فيها ، ثم هو يتجنب فى ذات الوقت أساليب التدريس التى تعوق اشباع حاجات التلاميذ ، وبهذا يمتنع احساس أى تلميذ من تلاميذه بالاخباط .
- ٢ - يشجع المدرس تلاميذه على طلب العون اذا احتاجوا اليه ، ثم هو ييسر على التلاميذ عملهم التعاونى ومعاونة كل منهم للآخر .
- ٣ - يعاون المدرس تلاميذه على معرفة مدرستهم من حيث تقاليدها وجمعيات نشاطها ومنظماتها ومتطلبات التخرج فيها .
- ٤ - يبذل المدرس وقته وجهده فى مساعدة تلاميذه لوضع خططهم التعليمية والمهنية فهو يساعدهم فى الفصل على التدريب التطبيقى بالنسبة لمادته ، ثم هو يعاونهم فى أوجه النشاط خارج حجرة الدراسة على تفهم المعلومات المتعلقة بالفرص التعليمية والمهنية .
- ٥ - يعاون المدرس تلاميذه على اختيار المواد الدراسية ، وأوجه النشاط المناسبة لهم .
- ٦ - يسعى المدرس الى معاونة تلاميذه على كيفية التعامل مع التجارب المريرة المحبطة لآمالهم فى حدود قدرته المهنية وعلى ضوء معرفته بالأجهزة المتخصصة فى علاج هذه الحالات فى النظام المدرسى مع الاستفادة من خدماتها لصالح تلاميذه .
- ٧ - يتعين على المدرس أن يكون قادرا على وصف سلوك كل تلميذ من تلاميذه بدقة حتى يستطيع زملاؤه المدرسون فهم ملاحظاته واستيعابها، ثم هو يتبادل المعلومات معهم على أساس مهنى مع احترام سرية بعضها فى الوقت نفسه .
- ٨ - يسهم المدرس ايجابيا قدر طاقته فى نشاط لجنة التوجيه بالمدرسة ، ويتعاون مع زملائه على تنظيم برنامج تربوى متزن يتناسب مع حاجات تلاميذه .

SUGGESTED READINGS

1. Redl, Fritz, and Wattenberg, W. W., *Mental Hygiene in Teaching*, Harcourt, Brace, 1951. Chapter 8 and 9 are recommended on this topic. Chapter 8 is concerned with subject-matter learning and its effect on mental health. It

should help teachers who want to use pupil-centered methods to understand better how the pupil feels about his successes and failures. Chapter 9 describes the nature of the group and tells how teachers may study personal relationships.

- a. How do classroom experiences contribute to mental health ?
 - b. What kinds of problems interfere with a child's academic growth ?
 - c. What are the characteristics of a good group ?
2. Stiles, Lindley J., and Dorsey, Mattie F., *Democratic Teaching in Secondary Schools*, Lippincott, Chicago, 1950. This book was written to help teachers on the job learn to apply democratic methods in the classroom. Part 3, "Developing Democratic Methods of Teaching," is recommended for those who want to learn how to involve their pupils in making the choices which must be made in planning, presenting, and evaluating their work. Chapters 12 and 13, "Establishing Group Rapport," and "Teacher-Student Sharing," are particularly pertinent to this chapter.
- a. What are some of the important factors which seem to inhibit development of group rapport ?
 - b. How can teachers help their students to know one another ?
 - c. How does a teacher initiate student participation in planning ?
3. Wiles, Kimball, *Teaching for Better Schools*, Prentice-Hall, New York, 1952. Those who are interested in pupil-centered teaching will find that they will want to read this book from cover to cover. It shows how teachers and pupils can work together in the most stimulating kind of climate
- a. What is the teacher's role in learning ?
 - b. How does one establish this stimulating, friendly learning climate ?
4. *Guidance in the Curriculum*, 1955 Yearbook, Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, D. C., 1955. This Yearbook discusses the relationship between guidance and teaching. Throughout the Yearbook, its contributors have attempted to improve the quality of human relationships in all aspects of school life—to apply the guidance point of view in the classroom.
- a. How do they believe the specialist can help children ?
 - b. What is the teacher's role in providing guidance services ?

SUGGESTED FILMS

1. *Experimental Studies in the Social Climate of Groups* (43 minutes) State University of Iowa, produced by Lewin, White, and Lippitt at the Iowa Child Welfare Research Station, 1940. This film shows how a group of boys behaved when they were organized in clubs run on democratic principles, on autocratic principles, and on laissez-faire principles.
 - a. How did behavior change when the leadership shifted from one type to another ?
2. *The High Wall* (32 minutes) McGraw-Hill, 1952. This film, which shows how prejudices develop and which suggests ways of breaking down prejudices under the joint sponsorship of the Anti-Defamation League of B'nai B'rith, the Departments of Public Information and Mental Health in the State of Illinois, and the Columbia Foundation of San Francisco.
 - a. What are the social dangers of prejudices ?
 - b. How do prejudices affect mental health ?
 - c. What are some of the best ways of breaking down prejudices ?
3. *Willie and the Mouse* (11 minutes) Teaching Films Custodians, 1946. This film tells the story of success and failure and how each affected two mice.
 - a. Why did the two mice react to failure differently ?
 - b. What are the implications for the teacher ?

التربية والنظام المدرسى

٤



يعرف المدرسون الأكفاء أن النظام المدرسى يمثل أمرا يزيد فى جوهره على مجرد وضع قيود على التلاميذ . والمتفق عليه أن النظام المدرسى يجب أن يستهدف غرس حب النظام فى التلميذ حتى يصبح تلقائيا ، والمعروف أن التلميذ يتعلم النظام التلقائى عن طريق التجارب التى يمر بها والتى تعاونه على الموازنة بين حاجته الى الاستقلال وبين معرفته بحقوق الآخرين . وخير وسيلة لتعلم التلميذ لمسئوليته وحقوقه أن يعيش فى جو ديمقراطى يسمح له بالمشاركة فى علاج المشكلات التى تمس كيانه ، ولعل ما أورده جيزيل Gesell والـج Ilg ما يوضح ما قصدناه اذ قلنا :

« ان حجرة الدراسة التى يتسم جوها بالتسلط أصبح وجودها لا يتفق وروح الديمقراطية ، مثلها فى ذلك مثل المنزل الذى كان يتميز بهذه الروح منذ وقت مضى . وقد تبين لنا منذ الحرب العالمية الثانية أن المنابع الحقيقية

لروح الديمقراطية يجب أن توجد في مدارس الشعب ومنازله وفي أسلوب التعامل الشخصى بين الاب وابنه والمدرس وتلميذه ، ونحن اذ نشق بحاجة أطفالنا الى النظام يهمننا أن نوضح أن النظام كطريقة للحكم يمكن أن يكون أوتوقراطيا أو ديمقراطيا فى أسلوب تطبيقه ، وقد يقضى النظام على فرص التقدم وأسس الطبيعة، بل انه قد يناقضها من الزاوية الانسانية أصلا ، (١).

اهداف النظام المدرسى

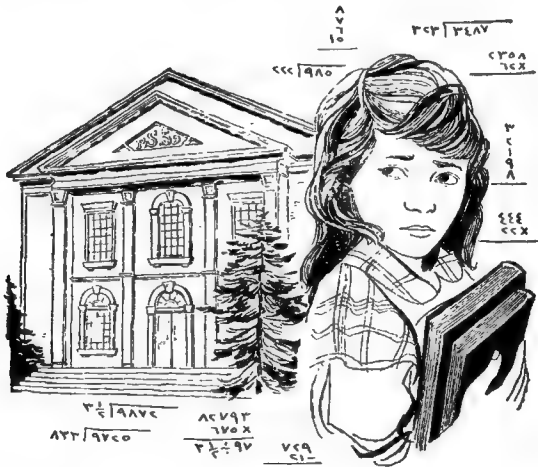
يتعلم الطفل فى طفولته المبكرة أن هناك بعض أساليب السلوك التى لا يمكن اجازتها حتى من جانب والديه ، وهو قد يعانى من الاحباط عندما يكتشف أنه لا يمكنه أن يفعل كل ما يشتهيه ، اذ أن المجتمع يحتم وضع بعض القيود على سلوك الفرد حتى يحى مصالح الجماعة وحقوق أفرادها •

والمشاهد أن الآباء والمدرسين يغيب عن بالهم أحيانا أن هناك فروقا فى طريقة فرض هذه القيود • كما أن عليهم أن يتذكروا أن الطفل يحتاج الى تفهم هذه القيود أولا قبل أن يطالب بالمعيشة فى حدودها • وقد ينسى الطفل هذه القيود حتى بعد أن يعرفها • والثابت أن الطفل يتساءل عن هذه القيود عندما ينضج • ويجدر به فى نهاية الأمر أن يتعلم كبفيسة فحصها وتغييرها اذا لم تعد مناسبة •

ويجدر بالمدرس أن يعرف أنه عندما يحد من سلوك خاطئ لأحد تلاميذه فى سبيل صالح الفصل بأكمله فانه بعمله هذا لا يعالج المشكلات الأساسية التى حفزت التلميذ على هذا المسلك ، وما دامت هذه المشكلات ستبقى دون علاج حاسم فان كفاية التلميذ فى العمل ستضعف بالإضافة الى استمراره فى خلق مشكلات تتعلق بالنظام فى الفصل • ولا شك أن التلميذ المشكل قد استغرق شهورا وسنوات ليصبح على ما هو عليه ، والمؤكد أننا سنجد فى تاريخه الشخصى السابق مبررا لسلوكه الخاطئ • وعلى جميع العاملين مع التلميذ أن يتعاونوا لمعرفة أسباب هذه السلوك •

Arnold Gesell and Erancis Ilg, The Child from Five to Ten, (١)
Harper, New York, 1946, p. 34. Reprinted by, permission
of author and publisher.

وقد كانت الطفلة تراونت ايفلين مثالا لما أوصحناءه اذ شعرت مدرستها فى الصف الخامس بالقلق عليها حتى انها طلبت معونة أخصائى التوجيه بإدارة التعليم العام بالولاية عند زيارته للمدرسة • وعندما قام الانان بالتعاون مع مدرسة الطفلة فى السنة الدراسية السابقة ببحث المعلومات والحقائق عنها وجدوا أن لها مشكلة فى الهروب من المدرسة بدأت فى نهاية العام السابق نتيجة للمتاعب التى صادفتها فى مادة الحساب ، كما وجدوا انها كانت تخرج لتذهب الى منزلها وهى تشعر بالمرض خلال أوقات الراحة



الصباحية التى تعقب درس الحساب ، بل انها كثيراً ما انتحلت الأعذار المعقولة لكيلا تحضر دروس هذه المادة • وقد تخلفت عن الحضور الى المدرسة عدة مرات ولكنها كانت تبدو متعاونة عند عودتها الى المدرسة •

ووافق أخصائى التوجيه بناء على طلب مدرستها أن يقابل الطفلة ، وبعد ثلاثة اجتماعات متتالية معها عرف الأخصائى أنها متحمسة لبذل جهدها كى تكون ممتازة فى جميع المواد الدراسية وأنها كانت ممتازة فى الحساب وهى تلميذة فى الصف الثالث • كما علم أن والدتها قد أقنعتها بأنها لا يمكنها

الا أن تكون ضعيفة فى الرياضيات أسوة بأمها وأبيها عندما كانا فى سنها •

ووضع الأخصائى بالتعاون مع المدرسة والتلميذة برنامجا علاجيا بالنسبة لمادة الحساب ، وأقنع هذا البرنامج الطفلة بأنها تستطيع تعلم الحساب • ثم تحسن مستوى أدائها من حيث الكيف ، وعندما تعلمت كيفية معالجة مشكلتها بدأت تتقبل النظام المدرسى وضرورة انتظامها فى الحضور الى المدرسة •

والنابت من هذا المثال أن مشكلة الطفلة اذا لم تكن قد عولجت فالأغلب أنها كانت ستهجر الدراسة كلية فى أول فرصة أو كانت ستفادى عمدا الدراسات الخاصة بالرياضيات مستقبلا • وأقل ما يمكن أن يقال انها قد عرفت أنها قادرة على تعلم الحساب ، وهو شئ هام فى حد ذاته •

وعندما عرفت المدرسة مشكلة تلميذتها وأساليب علاجها وجدت أنه من السهل عليها أن تتدارك الموقف ، ولعل هذا يرجع للأسباب التالية :

- ١ - أن مشكلة « ايفلين » قد اكتشفت فى مرحلة مبكرة •
- ٢ - أن أسباب المشكلة قد عرفت بالدراسة التعاونية لحالة الطفلة بمعاونة متخصص مدرب •
- ٣ - أن الأخصائى قد استطاع أن يحلل الحقائق والمعلومات ويضع برنامجا علاجيا مناسباً •
- ٤ - أن الطفلة كانت راغبة بصدق فى أن تمتاز بعملها فى جميع المواد وقد ساعدتها مدرستها على النجاح فى هذا •

والمشاهد لسوء الحظ أن جميع مشكلات النظام المدرسى لا تعالج بهذه السهولة ، فالكثير منها يحتاج الى العمل الدائب المتصل مع الآباء والأمهات والتلاميذ أنفسهم • كما أن بعض مشكلات النظام المدرسى الأخرى يمكن علاجها بسهولة أكثر من المثال الذى أوضحناه ، ومهما كانت طبيعة المشكلة وحدتها فالواجب يحتم علينا أن نتفهم التلميذ قبل أن نبدأ فى معاونته •

والجدير بالذكر أن الفلسفة السليمة للنظام المدرسى تتطلب منا الأخذ بالأساليب المرنة التى تمثل الوسط بين طرفى مفالة المدرس فى السيطرة على الفصل وبين تركه الأمور تجرى فى أعنتها دون جهد منه فى الرقابة عليها •

ولكى يهيئ المدرس الجو المناسب للعمل المنتج فى الفصل ويقضى على أسباب الفوضى فيه فإنه قد يجد أن عليه أن يسلك مسلكا بوليسيا فى بعض الأحيان. ويمكننا القول بأن السيطرة المباشرة للمدرس على الفصل تبدو كطريقة فعالة إذا كان هذا المدرس عادلا ومعقولا ودعويا ومخلصا فى رغبته فى معاونة تلاميذه على الحياة فى ظل معايير ومستويات محددة بدقة . ومع ذلك فمستوليته لا تنهى عند هذا الحد . إذ يجب عليه أن يستمر فى استخدام سيطرته المباشرة حتى يتمكن تلاميذه من تحمل المسئوليات التى يتوقعها منهم. وعندما لا يستطيع التلاميذ تعرف مسئولياتهم والقيام بها فعلى المدرس أن يحل لهم المشكلة ويفهم إياها ثم يطلب معاونتهم له على حلها .

وعلى هذا ، فإذا كنا نسعى الى تطبيق نظام مدرسى متزن فعال فإنه يجب أن يكون للتلاميذ دور فى تحديد ما يتوقعه كل منهم من زميله ومن مدرسه ، مع تقرير كيفية الحياة فى ظل قواعد هذا النظام أو تغييرها وفقا لما يستقر عليه رأيهم . والثابت أنه يمكننا أن نؤكد أن التلميذ يجب أن يكون محورا يدور حوله النظام المدرسى مماثلا فى هذا لعمليات التدريس .

مسئوليات هيئة المدرسة فى التوجيه والمحافظة على النظام المدرسى

يعهد ناظر المدرسة بمسئوليات تطبيق قواعد النظام المدرسى الى مشرف النظام ، ويلجأ اليه المدرسون بمشكلات السلوك التى لا يمكنهم معالجتها ، كما يطلبون معاونته قبل أن يرسلوا التلاميذ ذوى المشكلات السلوكية اليه . ويقوم ناظر المدرسة فى المدارس الصغيرة بمهمة مشرف النظام ، ويكلف فى المدرسة الكبيرة أو الثانوية معاونه أو وكيله أو المشرف على التلاميذ الصبيان أو المشرفة على الفتيات أو رائد الفصل بهذا العمل .

ويعنى كل من مشرف النظام والمرشد فى المدرسة الحديثة بكل ما هو فى صالح التلميذ وخيره ، ولا يعنى هذا بالضرورة أن كليهما يقوم بنفس العمل الذى يؤديه زميله ، إذ أننا سنرى أن المرشد يمكن أن يسدى أجل الخدمات لتلاميذه إذا لم يتخذ موقف الحكم تجاه سلوكهم ، بينما نرى فى ذات الوقت أن مشرف النظام بطبيعة عمله مضطر أن يقف كحكم إذا أراد أن يوفر الجو الملائم للحياة المدرسية عن طريق تطبيقه لقواعد النظام المدرسى مقيدا لسلوك التلاميذ الذين لا يستطيعون الاستجابة لهذا النظام .

ويجب على جميع المدرسين بالمدرسة أن يشاركوا مشرف النظام المسئول مباشرة في تحمل مسئولياته في الحفاظ على النظام المدرسي ، اذ أنه من الواضح أنه يستحيل توفير الظروف الملائمة للتعليم الا اذا تعاون المدرس في خلقها . وكما ظهر لنا في الفصل الثالث من الكتاب والجزء الأول من هذا الفصل ، فان خير جو مناسب للعمل يمكن توفيره اذا عاون المدرس تلاميذه لوضع قواعد النظام لفصلهم وعاونهم على تقبل التعليمات الأخرى للنظام المدرسي ككل ، بالإضافة الى مساعدتهم على تعلم كيفية تفسير قواعد النظام المدرسي وتحمل مسئولية شخصيته في أعمالها .

ويجب ألا يغيب عن بالنا أن ناظر المدرسة ، وان حق له تكليف بعض أعضاء هيئة المدرسة بمسئوليات حفظ النظام المدرسي ، فان هذا الاجراء لا ينفي مسئوليته الكاملة عن حماية مصالح تلاميذه ومدرسيه ، بل ان واجبه يحتم عليه في بعض حالات المشكلات الحادة أن يسعى الى معاونة أصحابها ليجاد الوسائل الكفيلة بعلاجها .

ويتعين على المسئول عن النظام المدرسي سواء أكان ناظرا أو مشرفا أن يتصرف في العديد من المواقف المختلفة لعلاج المشكلات السلوكية التي يعجز المدرسون عن حلها ، فإذا ما نشأت مشكلة معينة بين مدرس وتلميذ فعلى المسئول عن النظام المدرسي أن يتحرى أسبابها الجوهرية ويقدم معونته لمن يحتاج اليها مدرسا كان أو تلميذا . وقد يلجأ أحيانا الى حث المدرسين على التعاون معا لدراسة حالة تلميذ بعينه ، كما قد يساعد مدرسا معينا على تعلم كيفية معاملة تلاميذه والعيش معهم . واذا ما كان سلوك تلاميذ المدرسة عامة غير مرض فواجب المسئول عن النظام أن يأخذ هذا المسلك على أنه مشكلة عامة تتطلب تآزر الجميع من مدرسين وتلاميذ لعلاجها ، وعليه أن يتعاون معهم جميعا لوضع التخطيط الملائم لاستئصال هذه المشكلة .

واذا ما نظرنا الى دور المسئول عن النظام في حالة قيام مشكلة بين أب لتلميذ ومدرس نتيجة لتصرف صادر من هذا المدرس ، فعليه أن يوضح للطرفين بما لا يقبل الشك أن أهم ما يعنيه في المشكلة يتمثل في مصلحة كل من التلميذ والمدرس ، وعليه أن يستمع الى وجهات نظر كل من الطرفين في المشكلة كما يراها من جانبه محاولا أن يتيح لكل منهما فرصة التفتيس عن غضبه دون حضور الطرف الآخر ، ومما لا شك فيه أنه من المهم أن يعبر

كل من الطرفين عن مشاعره ، ولكن المؤكد أن هذا الأسلوب وحده لن يعالج المشكلة ، بل يتعين أن يتفقوا متعاونين على حل يرتضيه الطرفان .

والثابت أن المسئول عن النظام اذا ما وقف في صف المدرس رغما من خطئه في موقف ما مع صحة تصرف التلميذ في هذا الموقف فان كلا من التلميذ وولي أمره سيشفعان بالمرارة وبعدم عدالة هذه المعاملة . والغالب أن أولياء الأمور بعد دراستهم لأمثال هذه المشكلات ومعرفة الظروف التي تحيط بها فانهم سيقدرّون الصعوبات التي يصادفها المدرس ويبدون استعدادهم لاقرار تصرفاته تحت وطأة هذه الظروف . والمشاهد أن استعداد أولياء الأمور لقبول تصرف المدرس يكون بدرجة أفضل عندما يحسون بعدالة المسئول عن النظام المدرسي ، وأنه لا يتخذ موقف المدافع عن تصرفات المدرس رغما من خطئها . ونعتقد من أمثال هذه الحالات أنه لا يوجد من الأسباب المقنعة ما يدعو المدرس الى الايمان بأنه على صواب في تصرفاته دائما ، وعليه ألا يوقع سوى المعاملة الكريمة العادلة بالاضافة الى معاونته في علاج مشكلات النظام التي لا قبل له بحلها بنفسه .

ومما ننصح به في حالة تصرف المدرس تصرفا غير ملائم أن يجتمع ناظر المدرسة مع هذا المدرس على انفراد لبحثنا الموضوع معا ، والمستصوب من الناحية المثالية أن يتخذ الناظر في مثل هذه المواقف موضع المرشد الأمين وان كان يجب ألا يغيب عن باله أنه يمثل السلطة الادارية في المدرسة في نفس الوقت ، وقد دلت التجربة نتيجة لمثل هذه الحالات على أن المدرسين سيعرفون مدى استعداد الناظر لمعاونتهم في علاج المشكلات النظامية ، وسيحددون موقفهم منه من حيث امكانهم ارسال حالات التلاميذ المشكلين نظاميا اليه اذا اضطروهم الأمر .

ويجب ألا يفوتنا أنه وان كان يتعين على بعض أعضاء هيئة التدريس المشاركة في تحمل مسئوليات حفظ النظام المدرسي ، فان هذا لا يعني بالضرورة تكليف جميع مدرسي المدرسة بالاسهام في تحمل أعبائها ، كما أنه يجب على المرشد ألا يتعرض لهذه المسئولية الا اذا تطلبت منه وظيفته كمدرس أن يوفر الظروف الملائمة للتدريس في فصله . والمفروض أن المرشد وان تحتمت عليه المشاركة في تحمل أعباء أعمال اضافية علاوة على التدريس الا أنه يجب ألا يطالب بأداء أعمال بعينها تظهره وكأنه المشرف المسئول عن حفظ النظام المدرسي .

ولعلنا نعلم أن المرشد فى عمله يجب ألا يتخذ موقف الحكم بالنسبة للتلاميذ وقضاياهم ، بل يجب عليه أن يستعوذ على ثقة تلاميذه ويبدو بمثابة الملاذ لهم الى الدرجة التى تسمح لهم بمناقشة خرقهم لقواعد النظام المدرسى معه دون خوف اللوم أو التقرير ، ويجب ألا تتزعزع ثقة التلاميذ بمرشدهم باى حال .

والأمر الذى لا يقربه الشك أن المرشد المتمرس بعمله يمكن أن يصبح مشرفا ممتازا لتولى مسئولية المحافظة على النظام المدرسى ، كما يستطيع مشرف النظام أن يعاون التلاميذ معاونة فعالة فى كثير من الأمور . وقد يحسب بعض المربين عن مدى كفاية المرشد فى عمله اذا عهد اليه بمسئوليات المحافظة على النظام بالاضافة الى عمله مقارنا برفع هذا العبء عنه . لذا فان واجب ناظر المدرسة أن يوزع مسئوليات عمليات الارشاد والمحافظة على النظام على أفراد مختلفين من ضمن هيئة المدرسة ، فاذا ما كانت وظيفة الارشاد لبعض الوقت فانه من الأفضل للمرشد أن يقسم وقته بين الارشاد والتدريس على أن يوزعه بين الارشاد والقيام بمسئوليات المحافظة على النظام المدرسى . والبدىءى أن المرشد اذا ما قام بالتدريس فانه سيوفر بعض الوقت لزميل من المدرسين الآخرين لتولى واجبات حفظ النظام .

وعلىنا أن نؤمن بأن كلا من المرشد والمشرف المسئول عن النظام المدرسى يمكن أن يعمل معا متعاونين اذا ما تفهم كل منهما عمل الآخر ومسئوليته بالاضافة الى تفهم التلاميذ أنفسهم لاختصاصات كل منهما . والأمر الهام الذى يجب على جميع العاملين فى المدرسة أخذه فى الاعتبار ألا ينتظر واحد منهم من زميلهم المرشد أن يخون الثقة التى وضعها تلاميذه فيه عندما سعوا الى طلب العون منه ، اذ أن أمانة واجبه تحتم عليه أن يبقى على علاقاته مع تلاميذه بما يشجعهم جميعا على اللجوء اليه لعلاج قضاياهم حتى أولئك التلاميذ الذين يقعون فى مشكلات مع مدرسيهم بسبب مخالفتهم لقواعد النظام المدرسى .

وبينما يبدو لنا أنه من الأفضل ألا يعهد للمرشد بمسئوليات المحافظة على النظام المدرسى ، فان المدرس لا يمكن إعفاؤه من واجبات هذه المسئولية ، اذ لا شك أن المدرسين مثلهم كمثل المشرفين على النظام يمكن أن يمدوا يد العون الى تلاميذهم رغم العقبات التى تعترضهم . والمؤكد أن التلميذ يكون أقدر على تفهم واجبات المشرف على النظام والاقتناع بها ، اذ أوضح له الدور المزدوج

الذى يتعين على المشرف القيام به من حيث المحافظة على النظام من جهة ومساعدة التلاميذ من جهة أخرى ، من هنا كان من واجب المسئولين فى المدرسة أن يوضحوا للتلميذ الذى يختار أحد المشرقيين على النظام المدرسي كمرشد له أن دور هذا المرشد سيقتصر على ارشاده فقط ، وانه لن يتعامل معه كمشرف مسئول عن النظام المدرسي . والواضح فى أمثال هذه الحالات أن مشكلات التلميذ التى سيلجأ فيها الى المرشد ستقع مسئولية حلها على التلميذ وحده ، كما أن هذا المرشد اذا ما استدعى نفس التلميذ لمشكلة نظامية وقعت منه فانه سيقف موقف الحكم بالنسبة له ، فالمشكلة هنا خاصة بمشرف النظام وعليه يتعين علاجها ، يماثل هذا الموقف الحالة التى سنناقشها فى الفصل الثالث عشر من الكتاب والتى يتصل فيها المرشد بالتلميذ الذى يحتاج الى المعونة ويخفق فى السعى لطلبها . واذا ما بدأ المرشد فى العمل مع تلميذه ، فعليه أن يتذكر دائما أن الارشاد الحقيقى لا تتوافر أركان قيامه الا اذا اقتنع التلميذ أن لديه مشكلة وأن عليه أن يفعل شيئا ايجابيا يصددها .

وكمثال تطبيقي على ما اوضحناه فسنعرض حالة الصبى بيل وهو تلميذ فى الصف السابع قام باطلاق جرس انذار الحريق بالمدرسة على سبيل المزاح ، فقد استدعاه المدرس المسئول عن النظام فى حالة حدوث الحرائق والذى كان يعمل كمرشد أيضا لبعض الوقت ليناقشه فيما حدث ، وبدأ حديثه معه بقوله : « انك تعرف يابنى أن ماحدث منك يعتبر مشكلتى ، اذ انك تعلم ولا شك أننى المسئول عن سلامة التلاميذ فى حالة نشوب الحرائق، ولا أخفى عنك القول بأننى قلق لما فعلته اليوم ، ولهذا فقد استدعيتك لنتحدث فى الأمر معا » ثم عاون المدرس التلميذ على الافضاء برغبته دائما فى اطلاق جهاز انذار الحرائق وكيف أنه عبث به فى هذا اليوم ، واكتشف بيل خلال حديثه السبب الذى دعاه لهذا التصرف . وحالما تحقق بيل من مشاعره ومن أنه كان يرغب فى التحدث عنها تيسر للمدرس أن يقوم بوظيفته الارشادية ، وأعقب هذا بطبيعة الحال تغيير فى سلوك التلميذ .

وعلى النقيض من هذه الحالة فإن بيل لجأ الى طلب معونة نفس المدرس عندما مرضت والدته مرضا شديدا ، اذا افتتح المرشد الحديث بقوله : « ما الذى يدور بخلدك يا بيل ؟ » وعندما أخبره التلميذ باشتداد وطأة المرض على أمه وخوفه من أنها قد لا تشفى ، عقب المرشد قائلا « وهل تود أن نتحدث فى الأمر معا » فوضح فى هذه الحالة أن المشكلة كانت مشكلة بيل فى المقام الأول .

وبينما بدت المشكلة فى الحالة الأولى خاصة بالمدرس مما دعاه الى المبادأة واستدعاء التلميذ لمناقشته ، فان المشكلة فى الحالة الثانية كانت خاصة بالتلميذ مما دفع بالمدرس كمرشد للتلميذ أن يحثه على فتح باب المناقشة فى الموضوع • وتنبور دور المرشد فى هذه الحالة فى معاونة بيل على التحدث عن مشكلته ووصفها بطريقته الخاصة • والواضح فى كلتا الحالتين أن التلميذ قد تفهم مسيرة خطوط العلاقات بينه وبين الأستاذ المرشد مما جعله يشعر بالحرية فى مناقشة مشكلاته •

مثال تطبيقي

ناقش مع ناظر مدرستك دور كل من الناظر والمرشد تجاه مسئوليات المحافظة على النظام المدرسى ، ثم حاول أن تعرف وجهة نظره فى المبادئ والآراء التى قدمناها فى موضوع مسئوليات هيئة المدرسة فى التوجيه والمحافظة على النظام المدرسى •

المشكلات السلوكية كما يراها المدرسون وأخصائيو الصحة العقلية

تختلف نظرة كل من المدرس وأخصائى الصحة العقلية الى سلوك الطفل ، ولعل هذا يرجع بلا شك الى اختلاف كل منهما عن الآخر من حيث اعداداه لمهنته ومن حيث مسئولياته فى عمله • فبينما نرى أن أخصائى الصحة العقلية يتعامل مع الطفل على أساس فردى أو فى مجموعات جـد صغيرة ولا يتخذ معه موقف الحكم بحال فاننا نرى أن المدرس يتعامل مع الطفل وهو ضمن مجموعات كبيرة فى الغالب،بالإضافة الى أنه يقف منه موقف الحكم بالنسبة لعمله الدراسى وسلوكه فى الفصل ، ولهذه الأسباب فانه من الطبيعى أن تختلف نظرة المدرس الى الطفل وأبويه عن نظرة أخصائى الصحة العقلية اليهم كما تختلف طريقة تعامل كل منهما معهم بالتالى •

وقد وجد ويكمان Wickman (١) فى بحثه عام ١٩٢٦ - ١٩٢٧ أن المدرسين يهتمون أشد الاهتمام بمخالفة التلاميذ لقواعد النظام فى المدرسة ،

E.K. Wickman, Children's Behavior and Teachers' (١)
attitudes, Commonwealth Fund, New York, 1928.

وللنظم التي يضعونها ، وللمعايير الخلقية • ويعتقد المدرسون أن خرق هذه القواعد والتعليمات والمعايير تعتبر بمثابة مشكلات تفوق في حدتها مشكلات التلاميذ الشخصية ، بل ان القلق كان يعترهم لسلوك التلميذ المخالف لمعاييرهم الخلقى والذي يمثل المعيار الخلقى لمواطن من أبناء الطبقة المتوسطة • ويمكن لنا أن نستنتج من اجاباتهم في البحث ما يدل على خوفهم من سلوك التلميذ الذي قد يظهر احتقارا للمدرس ولقواعد النظام التي وضعها الكبار • كما أظهر البحث أنه من المحتمل أنهم قد أحسوا بأنهم في موضع الحكم عليهم عن طريق رؤسائهم وأولياء أمور التلاميذ من حيث قدرتهم كمدرسين على السيطرة على فصولهم وتلاميذهم •

وعندما قارن ويكمان بين اتجاهات المدرسين وأخصائي الصحة العقلية بالنسبة للأطفال وجد (١) أن أخصائي الصحة العقلية يتقبل السلوك العدواني للطفل عن زميله المدرس وأنه يهتم أكثر منه بالسلوك الذي قد ينبىء عن مشكلات تتصل بالصحة العقلية • وبينما عني أخصائيو الصحة العقلية بسمات مثل التشكك والجبن عند الأطفال فان المدرسين اهتموا بسمات أخرى مثل الملاحظات البذيئة والعادة السرية والتخريب ، وثبت أن كلا من الطرفين اشترك في الاهتمام بسمات وسلوك مثل القسوة والانعزالية والسرقة والخوف •

وقد قام ميتشيل Mitchell (٢) عام ١٩٤٠ - ١٩٤١ بنفس الدراسة التي أجراها ويكمان ووجد أن المدرسين قد غيروا من اتجاهاتهم اذا ما قورنوا بأخصائيي الصحة العقلية في الفترة من ١٩٢٦ - ١٩٤٠ وظهر أنهم قد أوشكوا على الاتفاق في الرأي مع أخصائيي الصحة العقلية • وعلى سبيل المثال فقد اعتبر المدرسون في دراسة عام ١٩٤٠ أن سلوك الطفل الدال على الانعزالية أو الخوف أو تجريح الآخرين أو التعاسة أو عدم التقبل أو فتور الصحة

Ibid., p. 129 (١)

John C. Mitchell, "A Study of Teachers and Mental Hygienists' Ratings of certain Behavior Problems of Educational Research, 36 : 292 - 307, December 1942. (٢)

يمثل مشكلة سلوكية حادة وهو امر لم يروه في عام ١٩٢٦ . ويمكن القول بصفة عامة ان المدرسين قد عنى اهتمامهم بالسمات غير العدوانية عند الأطفال في حين ضعف اهتمامهم بالسمات العدوانية التي راوها في عام ١٩٢٦ . ورغما من هذا فان ميتشيل اوضح في نتائج دراسته بما لا يقبل الشك أن نظرة المدرسين الى المشكلات السلوكية ودرجة حدتها عند الأطفال ما زالت تختلف عن نظرة أخصائى الصحة العقلية ، ويدلنا هذا على أن المدرسين حتى عام ١٩٤٠ كانوا يفضلون الاهتمام بتعليم التلاميذ احترام سلطة المدرسة عن العناية بمساعدة التلاميذ على التعبير عن حاجاتهم الأساسية واشباعها .

ولعل في تشابه آراء أخصائى الصحة العقلية مع آراء المرشدين وفقا لنتائج البحث الذى قام به ميتشيل ما يوضح لنا سبب اعتقاد المدرسين أن زميلهم المرشد بالمدرسة لا يفهم موقفهم بالقدر الكافى كى يستطيع معاونتهم، لهذا يتعين على المرشد أن يحاول تفهم موقف المدرس ووجهة نظره ليشعره شخصيا بفهمه وتقديره له بالاضافة الى وظيفة المرشد الأصلية من حيث ضرورة تفهمه لمشكلة التلميذ وتعرف رأيه . والثابت أن المدرس لا يستطيع الافتناع بمبادئ التوجيه وتقبلها كى يطبقها فى فصله مع تلاميذه الا اذا شعر بالاطمئنان الكامل تجاه هذا العمل . ويستطيع المرشد هنا بلا جدال أن يعاون المدرس على الشعور بالأمن عن طريق مساعدته كى يحس بأنه مفهوم ومقبول فى عمله ، كما عليه أن ييسر له المساعدة حالما يحتاج اليها ، ثم عليه أن يقدم للمدرس العون المخلص البناء .

طرق التوجيه فى معالجة المشكلات السلوكية

يوضح المثال الذى سنورده فيما يلى كيفية استغلال طرق التوجيه فى معالجة المشكلات السلوكية ، فقد أنبتت نقة المدرسة مس كارستن وإيمانها بمصلحة تلميذها جاك أهمية هذه الثقة وهذا الايمان فى تعليم التلميذ كيفية المعيشة مع الآخرين . فقد كان جاك تلميذا فى الصف التاسع ينتظم فى دروس القراءة بالمكتبة فى الدرس الأول من كل يوم دراسى ، وكانت مس كارستن قد عينت حديثا كمسئولة عن المكتبة . ورغما من أن جاك قد سبب لها بعض المتاعب فانه لم يمثل مشكلة بالنسبة لها ، ولعل هذا يرجع الى كثرة تقيبه عن المدرسة منذ وجودها بها . ودخل جاك ذات صباح وجلس فى مقعده المعتاد ولكن مدرسته طلبت منه أن ينتقل الى مقعد آخر كانت قد

حددت له خلال فترة غيابه عن المدرسة ، وكررت المدرسة طلبها منه أن يتبر متعده في هدوء مشوب بالحزم ، بينما كانت التلميذه صاحبة المقعد الذي يحنله جاك واقفة ترقب عن كثب ، وعندما أعادت عليه المدرسة طلبها للمرة الثالثة وثب جاك على قدميه ودفع بمدرسته جانبا ثم اندفع خارج الحجرة صائحا ، « اياك أن تعتقدى أنني سأدع عجوزا شمطاء مثلك تتلاعب بي » . وبدا واضحا للجميع أن المدرسة قد أصابها ضيق شديد ، ولكنها اكتفت بكتابة مذكرة الى ناظر المدرسة روت فيها ما حدث وطلبت استدعاء التلميذ للتحدث معه بعد انتهاء فترة تناول طعام الغداء مباشرة .

ثم عرفت المدرسة من مناقشة بعض زملائها المدرسين خلال فترة الغداء أن حالة جاك تعتبر مشكلة سلوكية لها تاريخ طويل في المدرسة ، بل ان بعض المدرسين شعروا بأنه من الواجب أن يفصل هذا التلميذ نهائيا من المدرسة .

وتقابلت المدرسة مع الناظر عند خروجها من حجرة الطعام وأخبرها الناظر بأنه قد تحدث مع جاك وأنها على استعداد للتحدث معها ، وكان من حسن حظ المدرسة أن ناظرها كان رجلا ناضجا متزنا وترك لها أمر معالجة موضوع جاك وفقا لطريقتها الخاصة . وعندما دخلت حجرة الاجتماع التي ستحدث فيها مع التلميذ أحست بأنه مازال متحفزا للمراك ، اذ بأدراها بقوله « اسمعي يامس كارتسن . اننى أعلم أننى لم أكن موافقا في تصرفي صباح اليوم ، ولكننى لم أقل عنك انك عجوز شمطاء » . وأجابت المدرسة في هدوء : « أعتقد أن هذا ما سمعته منك يا جاك ، ولكن من المحتمل أن أكون قد انحلت فهمك ، ومهما يكن من أمر فلا بد أنك كنت في ظروف غير طبيعية جعلتك تتصرف على هذا النحو » .

واستمر جاك فى الدفاع عن نفسه فى أول الأمر ، ولكنه ما لبث أن اقتنع بأن المدرسة تسعى جاهدة لفهم حقيقة مشاعره ، وقد قالت له فى إحدى مرات حديثها اليه « أعتقد أنك تشعر يا جاك بلا شك أنه لا يوجد أحد من الموجودين هنا يحبك حقيقة » . وأجاب التلميذ عن ذلك بقوله « ان هذا ليس كل شيء اذ أننى أعتقد أنه لا يوجد البتة من يحببنى ، فوالدى يقضى معظم وقته فى عمله خارج المدينة وهو عندما يحضر الى المنزل فإنه كئيبا ما يذهب بصحبة زوجة أبى الى الحفلات ودعوات أصدقائه ويتركاننى وحيدا فى المنزل كما تضايقتنى زوجة أبى دائما » . واسترسل جاك فى سرد قصة

حياته كما رآها ، وبانتهاء الاجتماع كان من الواضح أنه قد أحس باتجاهات مدرسته وناظره ورغبتها الصادقة في معاونته مما جعله يقتنع داخليا بأنه يجب عليه أن يحسن من سلوكه .

وظلت المدرسة وناظر المدرسة يتناقشان في حالة جاك بعد مغادرته للغرفة ، وانتهيا الى أنه لن يكون قادرا على تحسين مسلكه الا بمعاونة والديه ومدرسيه . وأجريا بعض الاتصالات بوالديه ثم بمدرسيه ، وأبدى والداه اهتماما بالغا بالموضوع عندما عرفا حقيقة مشاعره وأثبتا تعاونهما الإيجابي ، كما أظهر مدرسوهم رغبتهم في معاونته ولكنهم أوضحوا له أنهم مع رغبتهم الصادقة في مساعدته فإنه اذا أراد أن يعيش ويعمل مع زملاء فصله بطريقة مثمرة فعليه أن يبذل قصارى جهده لتحقيق ذلك .

وبمتابعة حالة جاك بعد هذه الحادثة بحوالى ثلاثة أشهر وجد أنها أخذت في التحسن سواء في المدرسة أو المنزل ، رغما من أنه لم يصل الى أن يكون صبيا نموذجيا ، كما تحسنت اتجاهات وعلاقات والديه وجميع مدرسيه معه باستثناء واحد منهم ، وشعر بأنه يعيش في مجتمع من الأصدقاء ، وفهم أنه وان كانت لا تزال لديه بعض عيوبه القديمة الا أنه يجب أن يستمر في بذل جهوده للتغلب عليها ، كما انتظم في حضوره الى المدرسة .

وقد أوضحت الكيفية التي عاينت بها المدرسة حالة جاك مدى امكانية استغلال طرق التوجيه في علاج المشكلات السلوكية . ولعل أهم ما يمكن أن يسهم به التوجيه في علاج مشكلات النظام المدرسي يتبلور في الاستفادة من أساليب دراسة حالة التلميذ ، اذ يتعين على كل من يسعى الى علاج مشكلة سلوكية خاصة بالنظام المدرسي أن يتعرف احتياجات التلميذ وميوله وماضيه الأسرى ومستوى أدائه التعليمي والتي يمكنه الحصول على بياناتها من البطاقة التراكمية للتلميذ بالإضافة الى اجتماعات دراسة الحالة التي يعقدها المسئولون خصيصا لذلك .

ويجب علينا ألا ننسى أن مدرس الفصل الذى يجابه بنفسه آثار مشكلات النظام في فصله والذى يتعين عليه أن يتخذ القرارات ازماءها فور حدوثها ، سيجد أنه من الأسر له بالنسبة لمحافظته على النظام أن يبنى هذا النظام على أساس من فهمه العميق لأصل المشكلة السلوكية التى قد تثور ، اذ إن معرفة العوامل التى شسكلت من اتجاهات التلميذ ستعاون المدرس في

عمله • وستساعد المقترحات التي سنوردها في الصفحات التالية المدرس في تعرف أسباب السلوك غير المقبول عند التلاميذ •

دليل المدرس في معالجة مشكلات النظام المدرسي

سنعرض فيما يلي بعض الأسئلة التي يحسن أن يلقاها المدرس على نفسه ، وسيجد انه في اجابته عليها أنه سيصبح أعمق معرفة وفهما لنفسه ولتلميذه ، اذ قد تتسبب احتياجات الشخصية أحيانا في خلق صراع بينه وبين التلميذ ، واليكم الأسئلة تتلوا توجيهات بشأنها :

— ما الذي فعله التلميذ في المرة الأخيرة في حضوري وبدا كاساءة للسلوك ؟

— ما الذي ضايقني من فعلته بالضبط ؟

— هل حدث ما يماثل هذه الفعلة في واحد من الفصول الأخرى بالمدرسة؟

— من الذي اتخذ التلميذ هدفا لسلوكه العدواني ؟

ان التلميذ حين يسيء السلوك وفقا لمعايير المدرسة ، يكون ذلك سعيا منه لاشباع بعض حاجاته التي لم يستطع تحقيقها ، وستوضح الدراسة الواعية لما يقوله التلميذ ويفعله الأسباب المتوارية خلف تصرفه • ونحن نجد عادة أن التوفيق يصادف المدرس كلما يسر للتلميذ التعبير عن مشاعره السلبية ، وان كان من الضروري أن يتعلم التلميذ أنه يجب عليه أن يعبر عن مشاعره هذه في اجتماع خاص مع الشخص المسئول حتى يمكنه التحدث في صراحة ، كما يمكن للتلميذ أيضا أن يفضي بمثل هذه الأمور بالتحدث مع مدرسه أو مرشده •

ويجوز ألا يكون لدى التلميذ أى شيء من هذا القبيل بل يكون قد قاسى من خيبة أمل في موضوع ما مثل حالة التلميذ جيمى في مادة النطق اذ أنه بذل كل ما في جهده استعدادا للاختبار فيها ، ولكنه تمثر في نطق عدة كلمات مما أصابه بخيبة أمل شديدة أدت به الى قذف كتابه على درج مكتبه وتسبب بذلك فى الاطاحة بزجاجة الحبر التي أمامه لتنسكب على ملابس زميله التلميذة جين والتي تجلس بجواره مما جعلها تغضب وتشعر بالاهانة •

وكان، لزاما على مدرسته أن تتصرف ازاء هذا الموقف ، وأرادت في نفس الوقت أن تفهمه أنها تعرف حقيقة مشاعره فبادرته بقولها « اننى أعتقد أن

هذا الموقف قد تسبب فى اىذاء زميلة لكم مما يحتم علينا أن نفعل شئنا بصدده واننى أحس بأنه عندما يبذل أحكم مجهودا صادقا لتحقيق شئ ما ثم يصيبه الاخفاق فيه فانه لا شك سيشعر بخيبة أمل شديدة كما حدث لك فى الاختبار يا جيمى ، ووافقها التلميذ على قولها فى خجل ، اذ أنه شعر بالانزعاج نتيجة لما تسبب فيه ، واعتذر لزميلته عما بدر منه وعاونها فى تنظيف فستانها من الحبر العالق به ثم تطوع لياخذها الى منزله كى تتولى والدته تنظيفه جيدا . وسرعان ما عاد الى جين هدوؤها حين أحست بعمق أسف زميلها وبرزاة تصرف مدرستها . ويتضح لنا من هذه الحادثة الصغيرة أن المشكلة قد عولجت بسرعة وبأسلوب بناء لأن المدرسة كان لها من عمق النظرة ما جعلها تفهم الدوافع الكامنة التى حفزت التلميذ على هذا التصرف .

— ماهى حقيقة مشاعرى تجاه التلميذ متجردا من مشكلات النظام التى يتسبب فيها ؟

— هل يعتبر من الفئة التى أميل اليها أو من الفئة التى تثير ضيقى ؟

الثابت أن التلميذ اذا كان من الفئة التى يميل اليها المدرس فانه قد يفتقر له الكثير من التصرفات ، أما اذا كان من الفئة التى لا يتقبلها المدرس فان التلميذ سيشعر قطعاً باتجاهات مدرسه ، وهو فى هذه الحالة أمام أمرين لا نالت لهما فاما أن يتصرف ضد المدرس باستمرار ، أو يؤثر الانسحاب وينزوى بعيدا .

ويستطيع المدرس بمعاونة أصدقائه من أعضاء هيئة المدرسة أن يفحص حقيقة مشاعره تجاه الفئة التى لا يميل اليها من التلاميذ حتى يمكنه أن يتعلم تقويم أثر تصرفاته معهم ، وكلما اعتاد المدرس التعاون مع الآخرين فى دراسة حالة تلاميذه أحس بالحرية فى مناقشة اتجاهاته بشأنهم . ويجب علينا أن نعرف أن محاولة المدرس معرفة تلميذه مع التجرد من المشكلات النظامية التى يثيرها هذا التلميذ بالاضافة الى معرفته لأثر تصرفاته معه ستجعل من الميسور على المدرس أن يتقبله حتى وان لم يتقبل بعض أفعاله أحيانا .

— ما الذى فعلته بالضبط عندما أساء السلوك فى حضرتى فى المرة الأخيرة؟

يجب ألا يكتفى المدرس بتعرف حقيقة مشاعره تجاه التلميذ ، بل عليه أن يفحص حقيقة هذه المشاعر كما تبدو ازاء حادثة بعينها ، وعليه أن يسائل نفسه :

— هل رغبت حقيقة في عقاب هذا التلميذ أم أننى تقبلت سلوكه باعتباره سلوكا عاديا لتلميذ فى مثل عمره ؟

المؤكد أنه من النادر أن يعاقب المدرسون تلاميذهم عمدا رغبة فى الانتقام منهم ، ولكنهم يفعلون ذلك أحيانا عن غير قصد ، وعندما يتعرف المدرس ما يمكن أن يتوقعه من تلاميذه ويحاول أن يرى الأمور بمنظارهم فإن التلميذ سيشعر بأن مدرسه يفهمه حق الفهم . ونحن نعلم أنه من الأسر على التلميذ أن يتقبل القيود من شخص يعتقد أنه يفهمه ويحبه ويحترمه .

وعلى المدرسين أن يتذكروا دائما أن التلميذ وإن كان محتاجا دائما الى حثه على القيام بواجباته إلا أنه لا يتقبل اللوم والتقريع ، وعلى المدرس حين يريد أن يذكر التلميذ بمسئوليته أن يستعمل مثل هذه التعبيرات :

— اننى أعتقد أنك ربما تكون قد نسيت أنه كان من المفروض أن تقوم بكذا . والواضح أن المدرسين الذين يلجأون الى لوم تلاميذهم يستعملون كثيرا عبارات « افعل كذا أو لا تفعل كذا » .

— هل يسرت الفرصة للتلميذ كي يعبر عن وجهة نظره فى الموضوع كما يراها ؟ هل حاولت معاونته على معرفة تأثير سلوكه فى نفوس زملاء فصله ؟

— ما الذى فعلته كي أقوم حالة التلميذ ؟ هل ضايقته تصرفاتى ؟ ماهى الطرق التى أثبتت فاعليتها معه سابقا ؟ وماهى الطرق التى تسببت فى احراجة وافحامه ؟

يجب على المدرس أن يفحص بامعان القيم التربوية لطرقه العلاجية عندما يستعرض كل حالة من حالات المشكلات النظامية اذ أنها قد لا تثمر أحيانا وفق ما يعتقد فيها ، وعلى سبيل المثال فإن السخرية من التلميذ وتقريعه علنا قد يفحمانه ولكنه يشعر بالأذى ويكره المدرس نتيجة لهذا ، وقد يرد التلميذ الهجوم فى مثل هذه المواقف أحيانا مما يحرج المدرس .

— ما الذى فعلته لمعاونة التلميذ قبل أن تظهر هذه المشكلة السلوكية ؟ هل لجأت الى أحد الزملاء المدرسين طلبا للمعون ؟

يستطيع المدرس أن يعالج المشكلة السلوكية بطريقة بناءة اذا تمكن من اكتشافها قبل وقوعها واضطراره لاتخاذ موقف ازامها ، ولا شك أنه

يستطيع أن يستفيد من نصائح زملائه قبل وقوع المشكلة باعتبار أنه ليس بحاجة الى الدفاع عن تصرف يكون قد اتخذه .

— هل كنت عادلا في تصرفاتي مع التلميذ ؟

— هل أخشى الاعتراف بخطئي عندما أكون مخطئا ؟

على المدرس أن يعترف بخطئه مهما كانت الصعوبة في ذلك ، اذ يجب عليه أن يتقبل حقيقة ارتكابه لأخطاء ويسعى الى اصلاحها ، بل انه يمكنه أن يطلب معاونة تلاميذه له في علاج هذه الأخطاء ، ولا شك أن مثل هذه التصرفات ستكسبه تأييد تلاميذه واحترامهم له .

— هل يمكنني أن أسمح لتلاميذي بمعرفتي على حقيقتي ؟

ان المدرس الذي يثق بنفسه لقادر على أن يسمح لتلاميذه بمعرفته على حقيقته ، وهو مستطيع بذلك أن يوفر الجو الملائم لعمليات التربية والتعليم في الفصل . وهو يعتذر لتلاميذه اذا أحس الحجل من جراء تصرف بدر منه ، ثم هو يعبر عن اغتباطه عندما يقوم التلاميذ بعمل يسعده ، وهو يشرح لهم الأمر اذا أساءوا التصرف ويطلب منهم أن يعاونوه على حل المشكلة . وقد يخفى المدرس حقيقة بعض مشاعره ولكن فئة من التلاميذ ستحس بما يستره عنهم ، وان جانبهم الصواب في تحديد أسبابه بدقة . اذ قد يشعر تلميذ ما على سبيل المثال بعدم تقبل مدرسه له ، بينما يكون المدرس في حقيقة الأمر يعاني من الشعور بالذنب بسبب الطريقة التي عامل بها هذا التلميذ .

وعلى سبيل المثال كانت المدرسة مس سورينسن تشعر بالاجهاد ذات صباح بعد أن أمضت سهرة طويلة في انهاء أعمال لجنة رعاية مدرسي المدرسة عندما فوجئت بتلميذتها سوزان وهي تسكب « عبوة » أنبوبة الألوان لكثرة ما عيشت بها رغما من تنبيهات مدرستها المتكررة مما أدى الى لومها للتلميذة في شيء من العنف . وما لبثت المدرسة أن أحست بالحجل نتيجة للتقريع القاسي الذي نال سوزان منها في الوقت الذي فسرت فيه الأخيرة تصرف مدرستها على أنه عدم تقبل لها .

— هل دل سلوك التلميذ على أن لديه حاجات يرغب في اشباعها ؟ وماهي

هذه الحاجات ؟

قد يوضح سلوك التلميذ خلال تصرفه قبل وخلال احداثه للمشكلة السلوكية أن بعضا من الحاجات أحيانا ذات أهمية لديه أكثر مما يهتم بها زملاؤه في الفصل . ويرجع هذا بلا شك الى مستوى نضجه مقارنا بمستوى أقرانه .

— هل تتوافر لدى أية معلومات عن صحة التلميذ العامة وتغذيته وظروف معيشته ؟

النابت بداهة أنه لا يمكن للمدرس أن يعالج المشكلات الطبية والصحية عن طريق الارشاد ، كما يجب عليه ألا ينتظر انتاجا ممتازا من التلميذ المريض ، فبعض التلاميذ المرضى يتصرفون بطريقة عدوانية ، ويبدو البعض منهم قلقا لا يستقر له قرار ، ويظهر البعض الآخر تراخيا وفتورا وعدم استجابة أو تلبية .

— هل أعرف شيئا عما يلقى هذا التلميذ ؟

فقد يظهر بعض التلاميذ حاجتهم الى المعونة عن طريق سلوكهم العدواني . والواضح أن أمثال هؤلاء في مسيس الحاجة الى من يعاونهم ، لا الى من يعاقبهم .

— ما الذي يحسه أفراد أسرة التلميذ تجاه بعضهم بعضا ؟

هل يعيش هذا التلميذ في منزل تيسر ؟ هل يتقبله أفراد أسرته ؟ وقد تخيم التعاسة على حياة أسرة التلميذ رغما من أن أفرادها يعيشون معا نتيجة لعدم تقبل بعضهم بعضا لسبب أو لآخر من الأسباب .

— ماهي القيم المثالية الأكثر أهمية بالنسبة لأسرة التلميذ كجماعة تعيش معا؟

فاذا ما كانت أسرة التلميذ قد ارتضت لنفسها قيما غير عادية أو طبيعية فإن هذا ولا شك سينعكس على سلوك التلميذ في المدرسة ، فقد يؤمن بعض الآباء بمبادئ معينة عن تربية أبنائهم تتعارض مع ما يعتقده المربون مما يوصم هؤلاء الآباء بالتحامل رغما من أنهم يسعون الى خير أبنائهم أسوة بما يهدف اليه المدرسون تماما ، وقد يهمل البعض الآخر من الآباء أبنائهم من حيث توفير اللبس والغذاء والسكن والحماية الكافية أو باخفاقهم في فهم أولادهم أو عجزهم عن قضاء الأوقات المناسبة معهم .

ويجب على المدرس أن يعي حقيقة اختلاف الآباء في تقدير أنماط السلوك وفقا لاختلاف الفئات الاجتماعية لهؤلاء الآباء ، فقد يكون ما يعتبره المدرس مسلوكا غير اجتماعي من التلميذ بمثابة سلوك ملائم تماما من وجهة نظر أسرته . وكمثال بسيط فإن بعض الآباء قد يعتبرون أن العراك بقبضات الأيدي بين الصبية أمر مقبول ، بل انهم قد يبذلون اعجابهم به ، وما نستطيع قوله ان معظم الآباء والأمهات يستجيبون في ارتياح اذا ما سعى المدرس الى طلب معاوتهم لما فيه صالح أولادهم ، وعلى المدرس أن يحاول فهم أولياء أمور تلاميذه والتعاون معهم .

— ما مدى خضوع التلميذ للنظام في منزله ؟ وما هي مشاعره تجاه القبود الموضوعه عليه في المنزل وطريقة تطبيقها ؟

أثبت واطسن (١) Watson في بحثه عن الطفولة أن كثيرا من الأطفال التعساء يشبون غالبا في منازل تساس فيها الأمور بحزم مبالغ فيه ، كما دلل على أن مثل هؤلاء الأطفال يتصفون بالحجل والميل الى المشاجرة والسرقة والاستغراق في أحلام اليقظة والفضول نحو الأمور الجنسية اذا ما قارناهم بالأطفال الذين ينشأون في بيوت أكثر تحورا .

— هل عرف التلميذ ما أنتظره منه هو وزملاؤه ؟ وهل عرف ما يجب عليه أن يتوقعه من زملائه ومنى ؟

(أ) هل استوعب التلميذ القواعد والتعليمات التي أسعى أنا وزملائي الى تطبيقها ؟

(ب) وهل ظهر اصرارى واضحا على معاونة التلاميذ لتطبيق تلك القواعد والتعليمات ؟

(ج) وهل بدا لى أنه من المناسب والمقول أن يأخذ التلميذ بهذه القواعد والتعليمات ؟

(د) هل أدت بعض تصرفاتى الى وضع التلميذ فى موقف لم يكن مستعدا لمواجهته ؟

G.B. Watson, "Fresh Evidence on an Old Problem, (١)
Child Study, 21 : 99 - 101, June 1944.

(هـ) هل أنا على وعى بأن الأفراد حتى الكبار منهم يتملصون من واجباتهم المسئولين عنها اذا ما أحسوا أنهم يعملون تحت ضغوط طارئة معينة؟

— كيف يتلاءم هذا التلميذ مع زملاء فصله ؟ ومن هم أصدقائه ؟

(أ) من الذى يختاره للحديث معه ؟

(ب) من الذى يصطفيه للعمل معه ؟

(ج) من الذى يقع فى مشكلات معه ؟

قد يسعى التلميذ الى جذب أنظار أقرانه فى الفصل عن طريق اتباعه سلوكا سيئا اذا لم يكن قادرا على اكتساب تقديرهم له عن طريق مسلك يقره المسئولون فى المدرسة . ويمكن أن يفسر المدرس هذا المسلك العدوانى من جانب التلميذ على أنه هجوم على شخصه ، ولكنه اذا ما تفهم أسباب تصرف التلميذ فانه سيتمكن من تقبل مثل هذا السلوك .

ويتعين على المدرس أن يعاون التلميذ على اكتشاف ما يتوقعه زملاؤه منه وكيف يمكنه اكتساب تقديرهم له عن طريق سلوكه الحميد .

— كيف أثر تركيب الجماعة المكونة للفصل فى احداث المشكلة السلوكية ؟

— وهل تسبب تركيب الجماعة هذا فى زيادة عوامل انارة التلاميذ للمتاعب ؟ وسنوضح بالتفصيل الاجابة عن هذين السؤالين بالذات فى الفصل الخامس من الكتاب .

— ماهى ظروف العمل فى الفصل الذى أتولى مسئوليته ؟

(أ) هل تتلاءم مع العمل وتحدث عليه ؟

(ب) هل أرغمت التلاميذ على العمل منفردين حين كان صالِح العمل يحتم عملهم متعاونين ؟

(ج) هل سمحت للتلميذ بالعمل وحده فى موضوعات بعينها تهمة شخصيا ؟

(د) هل استطعت أن أجعل للعمل المدرسى طعما ولونا وفائدة بالنسبة للتلميذ ؟

(هـ) هل تيسر لى الامكانيات اللازمة للقيام بوظيفتى على أكمل وجه ؟ وماهى الامكانيات التى قد تعاوننى على تحسين ظروف العمل فى نطاق

فصلى ؟ كيف يتسنى لى أن أكيف طرق تدريسى لتتلاءم مع الامكانيات
الميسرة لى ؟

— ماهو مستوى عمل التلميذ المدرسى من حيث الكيف ؟

(ا) هل يكون مصدرا للمتاعب فى دروس مواد بعينها ؟

(ب) هل يعرف كيفية أداء ما يكلف به ؟

(ج) ما الذى فعلته من أجله كى أشعره بأننى مهتم بنجاحه فى عمله
المدرسى وأن له أن يطلب معاونتى له متى شاء ؟

(د) هل هناك احتمال لأن أكون قد توقعت منه نتائج تفوق طاقته
أو أكون قد أخفقت فى تزويده بالعمل الذى يتحدى قدراته ؟

فاذا ما كان المدرس يتوقع أن يقوم التلميذ بعمل يفوق مقدرته فانه
سيصبح سلبيا ويضيع وقته فيما لا يفيد ، كما أن المدرس اذا كلف تلميذه
بعمل هين بالنسبة له فانه سينجزه على وجه السرعة ، ثم يبدأ فى العيب
بوقته ، وقد لا يكلف نفسه عناء أداء هذا العمل على الاطلاق اذا رأى أنه أتفه
من أن يقوم به ، والذى لا شك فيه أن وقت الفراغ الذى سيتاح للتلميذ فى
الحالات الثلاث التى ذكرناها سيؤدى الى خلق المشكلات السلوكية الخاصة
بالنظام المدرسى .

مشال تطبيقى

اختر حالة من حالات المشكلات السلوكية فى مدرستك ، وحاول أن
تطبق دليل الدراسة والأسئلة التى أوضحنها لمعرفة أسباب سلوك التلميذ
وسجل بعناية الحقائق التى جعلتك تغير من رأيك عن التلميذ .

SUGGESTED READINGS

1. Baruch Dorothy W., *New Ways of Discipline*, McGraw-Hill, New York 1949. While Baruch writes to the parent, her work has great significance for the teacher. She has done a scholarly job, but has at the same time made her knowledge about children meaningful to others. The following quotation shows the theme of her book : "Our children have troubles, as great to them and as distressing as our

adult troubles are to us. The more we can appreciate their real feelings and really feel with them, the more we will find our disciplinary troubles decreasing. It isn't enough to get the new ways of discipline in our heads. It's necessary to feel with and for a child in our hearts. We will need to go back again and again to our very first rule: Listen so as to hear; watch so as to see; and feel what he feels as best we can." Because Dr. Baruch is able to help the reader go beyond verbalizing these concepts, this is one book *every* teacher will want to read.

- a. How might a child respond to lack of love?
 - b. Why does Dr. Baruch feel it is very important for a child to express his negative feelings? What restrictions does she place on this expression?
 - c. What is your reaction to Baruch's attack upon parents' use of "reasoning with the child"?
2. Mowrer, O. H., "Discipline and Mental Health." *Harvard Educational Review*, 17:284-96, October 1947. Mowrer contends that it is not the disciplining of a child but the way in which it is done that makes him neurotic.
 - a. What would Mowrer have parents do differently in disciplining their children?
 3. Redl, Fritz, and Wattenberg, W. W., *Mental Hygiene in Teaching*, Harcourt, Brace, New York, 1951. Chapters 12 and 13 contain helpful suggestions for dealing with discipline problems.
 - a. Evaluate the writers' influence techniques in terms of their effects on the mental health of the children.
 - b. Had you found yourself in Miss Jackson's place, what would you have done with Janet?
 - c. What is meant by permissiveness? How can this concept be applied in building a classroom atmosphere which is conducive to good mental health?
 4. Sheviakov, George V., and Redl, Fritz, *Discipline for Today's Children and Youth*, Department of Supervision and Curriculum Development, National Education Association, Washington, D. C., 1944. These writers have produced a pamphlet which is helpful to both parents and teachers. They state the basic principles of discipline in our society and then show the relevance of the principles for those of us who work with children.
 - a. What should parents learn about discipline?
 - b. From the writers' guides on the use of punishment, select six and defend them.

- c. Just how is the teacher's personality an element in classroom discipline ?
5. Stendler, Celia B., "Climates for Self-Discipline." *Childhood Education*, 27:209-11 January 1951. Stendler shows how pupil participation in formulating goals and evaluating progress toward these goals contributes to self-discipline. She also identifies types of children who cannot be self-disciplined.
- How may teachers help pupils evaluate their progress towards self-discipline ?
 - How can you identify children who cannot learn to discipline themselves ?

SUGGESTED FILMS

- Helping the Child to Accept the Do's* (11 minutes) Encyclopaedia Britannica Films, 1948. This film illustrates some of the types of "do's" a child must accept, and how he reacts to them.
- Helping the Child to Face the Don'ts* (11 minutes) Encyclopaedia Britannica Films, 1948. This film does essentially the same thing for "don'ts" which the one cited above does for "do's."
 - If you were the counselor in your building, how would you use these films for in-service training with your staff ?
- Maintaining Classroom Discipline* (14 minutes) McGraw-Hill, New York, 1947. This sound film presents some of the fundamental issues involved in a teacher's maintaining a good learning atmosphere.
 - How did you feel about what the teacher did ?
 - What would you have done differently ? Why ?

دراسة الطفل دور استعمال الاختبارات

٥



من المسلم به أنه من الواجب على المدرسين والموجهين أن يدرسوا
الطفل وحاجاته دراسة موضوعية حتى يمكنهم العمل معه ومن أجله بكفاية
واقترار • ولا شك أن الاختبارات تلعب دورا هاما في هذه الدراسة كما
ستوضح لنا الفصول من السادس الى التاسع من هذا الكتاب ، ولكن
الاختبارات وحدها لن تعطى المدرسين والموجهين جميع الاجابات الكفيلة
بتحقيق تكامل دراستهم عن الطفل ، فهم في حاجة الى معلومات وبيانات
أخرى لن توفرها الاختبارات لهم •

وعلى سبيل المثال ، فعندما يختار المدرس تفصيلات المواد الدراسية التى سيقوم بتدريسها لتلاميذه ، فانه فى حاجة الى تعرف مستوياتهم التعليمية ، اذ عليه أن يدرس درجات نتائجهم فى الاختبارات العقلية والتحصيل المدرسى والقراءة قبل الشروع فى تحديد المواد الدراسية ، كما يجب عليه أن يحصل على الحقائق التى تعينه على معاونة تلاميذه فرديا عن طريق ملاحظة كل تلميذ فى عمله ، وفحص هذا العمل نظريا كان أم كتابيا . ويتعين على المدرس أيضا أن يدرس تقارير زملائه المدرسين عن التلميذ بالإضافة الى تحليله لسجله التعليمى ، بل انه يلجأ الى عقد اجتماع لبحث حالة التلميذ مع زملائه المدرسين اذا استدعى الأمر ذلك .

وقد يضطر المدرس الى محاولة الحصول على اجابات بعض الأسئلة التى سنعرضها فيما بعد بالإضافة الى ضرورة تعرفه المستويات التعليمية لتلاميذه . وفيما يلى هذه الأسئلة :

- ١ - ماهى الحاجات غير المشبعة لهذا التلميذ ؟
- ٢ - ماهى حقيقة مشاعره تجاه التلاميذ والكبار الذين يتعامل معهم ؟
- ٣ - ماهى مشاعر الآخرين تجاهه ؟
- ٤ - ماهى أهم أهدافه ؟

ولا شك أن الأساليب التى سنستعرضها فى هذا الفصل عن دراسة الطفل دون استعمال الاختبارات ستعاون المدرس فى الحصول على البيانات والمعلومات الكفيلة بالاجابة عن أمثال هذه الأسئلة ، والثابت أن المدرسين يتعرفون كيفية رؤية التلاميذ للعالم الذى يعيشون فيه عن طريق مثل هذه الأساليب فى دراسة التلميذ ، وخاصة مشاعره تجاه أقرانه الآخرين ، كما ستمنح المدرس الخبرة العميقة والنظرة الثاقبة بالقدر الذى يعينه على معاونة التلميذ كى يشعر بأن هناك من يفهمه بالإضافة الى احساسه بمكانته بين زملاء فصله وقبولهم له . وستعاون هذه الأساليب المدرس على مجابهة مشكلات النظام وعلى مساعدة تلاميذه على تغيير سلوكهم وعلى تقبل سلوك التلاميذ المشكلين .

وقد أوضحنا سابقا أنه يجب علينا أن نستغل البيانات والمعلومات التى نحصل عليها من نتائج الاختبارات أو من الأساليب الأخرى على السواء ، اذ يستطيع مدرسو المدارس الثانوية مثلا معاونة تلاميذهم على وضع الخطط

الملائمة لهم في التعليم والتدريب وتنميتها ، كما يمكنهم معاونتهم على تفهم أنفسهم وميولهم وقدراتهم وأهدافهم الحيوية . ويمكن للمدرسين في سبيل تحقيق هذا الغرض أن يستغلوا الأساليب الفنية لدراسة تلاميذهم دون استعمال الاختبارات مثل السجل التعليمي وبطاقة استثمار وقت الفراغ وبطاقات العمل والنشاط المدرسي . ولعلنا نعلم أن الاختبارات المطبقة في النظام التعليمي والتربوي تشتمل على قياس الميول والاستعدادات والذكاء والتي قد يكون المدرس مؤهلا ومعدا لتطبيق بعضها ، في حين تحتاج غالبيتها الى متخصصين مدربين في التوجيه كي يتمكنوا من استعمالها والاستفادة منها . وقد راعينا أن تشتمل الفصول التي تعالج موضوع الاختبارات مقترحات عن كيفية استغلال المعلومات والبيانات التي نحصل عليها عن غير طريق الاختبارات بالإضافة الى المعلومات والبيانات التي توفرها لنا نتائج الاختبارات .

ويتعين على أعضاء هيئة المدرسة أن يتعاونوا معا في تحديد ماهية البيانات والمعلومات التي يرغبون في الحصول عليها لجميع التلاميذ ، سواء أتم هذا عن طريق الاختبارات أو بدونها ، واذا ما احتاج الأمر الى مزيد من المعلومات الاضافية بالنسبة لحالة ما فان هذا يتم فرديا بالنسبة للتلميذ صاحب الحالة .

ويمكننا أن نقسم طرق دراسة الطفل دون استعمال الاختبارات الى الأقسام الثلاثة التالية :

- ١ - طرق للحصول على المعلومات من الطفل نفسه مباشرة .
- ٢ - طرق للحصول على معلومات عن الطفل عن طريق ملاحظات أقرانه وزملائه .
- ٣ - طرق للحصول على معلومات عن الطفل عن طريق الكبار الذين يتعاملون معه .

أولا - الطرق الأولى : صورة أو فكرة الطفل عن نفسه

استبيان التاريخ الشخصي

يعتبر استبيان التاريخ الشخصي مصدرا هاما للمعلومات والبيانات عن جميع التلاميذ عامة ؛ إذ توفر طريقة الاستبيان بالنسبة لهيئة المدرسة

بعض المعلومات عن حياة الطفل المنزلية وماضى أسرته وقدراته الخاصة وميوله وهواياته والطريقة التي يقضى بها وقته خارج المدرسة . ويجب على ادارة المدرسة أن تحصل على هذه البيانات من الوالدين عند بدء التحاق الطفل بالمدرسة أو من الوالدين والطفل عندما يحول اليها من مدرسة أخرى .

ولا شك أن هيئة المدرسة تحتاج الى بعض المعلومات من وقت لآخر وفقا لنمو الطفل ونضجه ، وما دام المدرسون يحصلون على هذه البيانات للاستفادة منها في الوقت المناسب فانه من المنطقي أنهم سيقررون تحديد التوقيت الملائم لاستعمال هذه البيانات التي يشملها الاستبيان . ويجب أن يترك في الاستبيان مساحة كافية للمعلومات الجديدة الاضافية . والمشاهد أن بعض المدارس تستعمل استمارات مختصرة خاصة بكل سنة دراسية على حدة ترفق بأوراق التسجيل ، ورغبة في المحافظة على هذه الاستمارات مع الاقلال من الأعمال الكتابية قدر الطاقة فانه يمكن ارفاق هذه الاستمارات بالاستبيان الاصلى .

فاذا ما حددت هيئة المدرسة ماهية المعلومات والبيانات التي ترغب في معرفتها عن تلاميذها فيجب عليها أن تقرر نوع الأسئلة التي يستطيع التلاميذ اجابتها عن طريق الاستبيان ، ولأن هيئة المدرسة ستطبق هذا الاستبيان بأسلوب جماعى مع جميع التلاميذ فانها لن تستطيع طلب المعلومات المتعلقة بالنواحي الشخصية والتي لا يدلى بها الوالدان والتلميذ الا الى الموجه الموثوق به ، وقد لا يجيب التلميذ عن بعض الأسئلة التي يشعر أنها تتدخل في حياته الشخصية ، كما قد يرفض الوالدان الاجابة عن الأسئلة المتعلقة بدخل الأسرة والعلاقات بين الأبوين وبينهما وبين ابنهما التلميذ . ويجب على المدرسين أن يفحصوا كل سؤال وارد في الاستبيان من وجهة نظر الوالدين والتلميذ ، فالمفروض أن يشتمل الاستبيان على الأسئلة التي يستطيع ماله أن يجيب عنها بأمانة دون أن يشعر بالتهديد أو الخوف ، فاذا ما أخفقنا في مراعاة هذا المبدأ فالغالب أن التلميذ سيعطى اجابات غير دقيقة أو قد يترك أسئلة بعينها دون أن يجيب عنها .

ترجمة أو سيرة الحياة

لا شك أن هناك علاقة مباشرة بين طريقة استبيان التاريخ الشخصى وطريقة ترجمة أو سيرة الحياة ، بل ان بعض الاستبيانات في الواقع تقسم

سلسلة من الأسئلة تأمل هيئة المدرسة عن طريق اجابة التلميذ عليها أن تتعرف الأجزاء الهامة الرئيسية عن ترجمة أو سيرة حياته • والثابت أن استجابة التلميذ لطريقة الاستبيان أو لطريقة ترجمة الحياة تتأثر بدرجة ثقته بالمدرس المسئول عنها وبدقة التلميذ في ادراكه لنفسه •

وقد يلجأ بعض المدرسين الذين يطبقون طريقة ترجمة أو سيرة الحياة الى التوجيهات التفصيلية فى سبيل الحصول على الحقائق الموضوعية عن كل تلميذ • وعلى النقيض من هذا فان بعض المدرسين والموجهين يشعرون أن كثرة التوجيهات ستؤدى الى الحصول على النزر اليسير من المعلومات المفيدة ، ويوصون بمنح التلميذ الحرية الكاملة لكتابة قصة حياته • وفى جميع الحالات فان التلميذ يجب أن يعرف بما لا يقبل القموض ما يطلبه المدرس منه بكل دقة وما سيفعله هذا المدرس بترجمة أو سيرة حياته بعد أن يكتبها • ويجب على المدرسين كي يحصلوا على أفضل النتائج من تطبيق هذه الطريقة أن يسمحوا لتلاميذهم أن يناقشوا ويسألوا بعض الأسئلة التى سنعرض نماذج منها فيما يلى والتى ألقاها فئة من التلاميذ عندما أتاحت لهم فرصة كتابة سيرة حياتهم :

- ١ - ما الذى يجب على التلميذ أن يسرده عند كتابته لسيرة حياته ؟
- ٢ - كيف يجب عليه أن يكتبها ؟
- ٣ - من الذى سيقراها ؟
- ٤ - كيف سيستطيع أعضاء هيئة المدرسة استغلالها لمعاونة التلميذ ؟
- ٥ - ماهى الطرق التى تعاون التلميذ على تذكر الحوادث الهامة فى حياته ؟
- ٦ - لماذا يحذف التلميذ فى كتابته لسيرة حياته أجزاء معينة منها أو يكتب هذه السيرة كما كان يتمنى أن يعيشها ؟

ويمكن لنا أن نؤكد أنه من الصعب خلق الجو الانفعالى الذى يشعر فيه جميع التلاميذ بأنه يمكنهم أن يقصوا حقيقة سيرة حياتهم ، فاذا كان التلميذ يثق بالمدرس الذى يجمع هذه البيانات ويستعملها فانهم سيفصحون عن شكوكهم ويلقون بأسئلتهم ، وستعاون الشكوك والأسئلة التى يعبرون عنها على تهيئة الجو الملائم لاستجابة التلاميذ •

وعلى سبيل الاسترشاد سنذكر فيما يلي بعض التوجيهات لكتابة ترجمة أو سيرة حياة والتي يمكن للمدرس في مدرسة ثانوية أن يبدأ مناقشة تلاميذه بها اذ يقول :

« اننى أود أن أعرف كل واحد منكم أكثر مما أعرفه الآن ، وكلما زاد تعرفى لكم فاننى مستطيع العمل معكم لحيركم ، ويمكن لكل منكم أن يعاوننى فى ذلك بكتابة قصة حياته من أجل ولن يطلع أحد غيرى على ما سكتونه الا اذا أذنتم بذلك » .

وأرجو أن تبدأ بكتابة قصة طفولتك المبكرة واذكر الحوادث الهامة فى حياتك وابدل جهدك كى تتذكر قصة حياتك بكاملها ، وأمل أن تشتمل قصة حياتك وصفا لأسعد وأتعب اللحظات التى مرت بها ، فاذا ما انتهيت من اعداد مسودة مبدئية لقصة حياتك مع ترتيب الحوادث وفقا لوقوعها فأرجو أن تتناسى هذا الموضوع لعدة أيام .

ثم عليك أن تراجع المسودة التى أعدتها مضيفا إليها الحوادث التى تكون قد نسيتهما فى المرة الأولى ، وخلال اضافتك لهذه الحوادث تذكر جميع التفاصيل حتى تسجلها فى قصتك .

وأخيرا فأرجو أن تنسج قصة حياتك حول الحوادث التى ذكرتها ، وحاول أن تركز حتى تكون قصتك واضحة تمام الوضوح بالنسبة لى شخصيا ، ولا تلق بالا الى الأخطاء اللغوية خلال كتابتك ، فاذا ما شعرت بأنك محتاج الى المعاونة فى اصلاح أسلوبك وحبك قصتك فاننى سأساعدك عندما تنتهى تماما من كتابة المسودة ، وأرجو أن تنطلق فى كتابتك وكأننى غير موجود ، وتذكر دائما أنه من المهم جدا أن تكتب سيرة حياتك بدقة ووضوح على قدر إمكانك ، .

ويجب على المدرس ألا يستبدل المناقشة بالقاء سلسلة من التوجيهات على التلاميذ لكتابة سير حياتهم وان كان يمكنه أن يستعين بالتوجيهات كى يفتح باب المناقشة مع التلاميذ ، اذ لا شك أن المناقشة توضح الغرض من الموضوع وتعاون على خلق الجو الانفعالى اللائق .

وقد لا يستطيع بعض التلاميذ حتى بعد اشتراكهم فى مثل هذه المناقشات أن يعبروا عن تجارب معينة مرت بهم ، اما للتعاسة التى

يستشعرونها تجاه هذه التجارب أو تخرجوا من ذكرها ، كما أن هناك كثيرا من التلاميذ يكتبون قصة حياتهم كما يتمنون أن يكونوا قد عاشوها حقيقة ، فإذا ما أوضح المدرس في المناقشة مثل هذه الاتجاهات التي قد تكون عند فئة من التلاميذ ، فإن هذا سيعاون بعضهم على كتابة سيرة حياته بدقة • وقد لا يثق بعض التلاميذ بالمدرس بالدرجة الكافية لكتابة حقيقة قصة حياتهم • ورغمما من هذا فإن تجربة التلميذ كتابة سيرة حياته تساعد على توضيح العلاقة بين الحوادث التي مرت به في حياته ، وهو في مسعاه كي يجعل من قصة حياته شيئا يبدو معقولا للآخرين فإنه سيصل الى تفهم نفسه بدرجة أعمق •

تاريخ حياة شخصية مثالية يحتلئ بها الطفل

تلقى هذه الطريقة اهتماما وقبولا من جانب التلاميذ كتنوع في كتابة سير الحياة ، كما أنها تعطى نتائج فعالة إذا ما كلف المدرس تلاميذه بكتابتها بعد انتهائهم من كتابة سير حياتهم الشخصية • وتعتمد هذه الطريقة على تحديد كل تلميذ لشخصية مثالية من العظماء والمشهورين كقدوة يود أن يحذو حذوها ، ويصبح مثلها ، ثم يبدأ في جمع المعلومات والبيانات الكافية عن شخصيته المثالية هذه من حيث ماضيها وتاريخها ، متبعا في ذلك نفس الأسلوب الذي طبقه في كتابته لسيرة حياته الشخصية • ويجب على المدرس ألا يجبر التلميذ على الانصاح عن الاسم الحقيقي للشخصية المثالية التي يكتب تاريخ حياتها ، كما أنه لا يتعين على التلميذ بالضرورة أن يحصل على تفاصيل تاريخ حياة تلك الشخصية وفقا لترتيب الحقائق التي كتبها التلميذ عن حياته الشخصية وبما يتمشى مع كيفية سردها •

وتعاون هذه الطريقة كلا من المدرس أو الموجه على معرفة الشخصية المثالية التي يرضيها التلميذ لنفسه ويرغب في أن يفدو مثلها في المستقبل ، والثابت أن العاملين في التوجيه يكتشفون بدراستهم لنتائج تطبيق هذه الطريقة فروقا شاسعة بين ما يود كثير من التلاميذ أن يصبحوه ، وبين ما هم عليه فعلا في نظر أنفسهم •

ما يتمنى الطفل أن يصبح عليه في مستقبله

تعتبر هذه الطريقة في كتابة التلميذ لما يتمنى أن يصبح عليه في مستقبله امتدادا لكتابته لسيرة حياته الشخصية العادية ، وإن كانت توفر

لنا نوعا آخر جد مختلف عن البيانات والمعلومات ، اذ تناح الفرصة للتلميذ كي يضع مشروع مستقبله ويناقش آماله وطموحه ، وهو اذ يشعر بالحرية فى مناقشة خطط مستقبله وتسجيلها فانه يفصح باخلاص عن القيم التى يؤمن بها .

ويمكن للمدرس أن يستعين بالتوجيهين التاليين موجها حديثه الى تلاميذه عند عرضه لهذه الطريقة عليهم :

١ - تخيل نفسك بعد مضي عشر سنوات من الآن واستغرق فى أحلام اليقظة مع وصف يوم كامل من أيام حياتك بعد هذه السنوات العشر ، وحدد لنا نوع الشخص الذى تريد أن تكونه ونمط الحياة التى تود أن تعيشها ونوع الأشياء والأعمال التى ترغب فى القيام بها ، وابدأ فى وصفك لهذا اليوم منذ استيقاظك من نومك فى الصباح حتى اللحظة التى تأوى فيها الى فراشك ليلا .

٢ - تخيل نفسك بعد مضي خمسين عاما من الآن ، واكتب لنا ما تود اضافته الى سيرة حياتك المستقبلية التى انتهت منها الآن ، وأرجو أن تصف لنا الأشياء والأعمال الهامة التى تود أن تكون قد أديتها مع ذكر الشخصيات والأفراد الذين عاونوك على انجاز هذه الأعمال .

ولا شك أن هذين التوجيهين اذا ما طبقا فى الجو الانفعالى الملائم فانهما سيعطياننا معلومات وبيانات قيمة عن الأهداف الهامة فى حياة تلميذ المدرسة الثانوية ، وسنجد أن معظم التلاميذ فى هذه الطريقة يناقشون فى حرية كاملة آمالهم وطموحهم وخططهم الأسرية المستقبلية ونموهم المهني اذا قورنت بكتاباتهم لمل هذه الموضوعات عن سير حياتهم الماضية . كما أن المشاهد أن التلميذ سيذكر الناحية الدينية فى تسجيله اذا كان مهتما بها ولها قيمة عنده دون حاجة الى توجيهه لها . والثابت عامة أن التلميذ يفصح عن ذاته فى هذه الطريقة بما يوضح لمدرسه مدى أنانيته أو بذله ، ويوفر لنا تسجيل التلاميذ لآماله فى السنوات العشر التالية معلومات عن اتجاهاته فى خير سنوات حياته من حيث انتاجه كما تفصح لنا كتابته لطموحه فى الخمسين السنة التالية عما يجيش فى صدره نحو ما يرغب فى تحقيقه خلال حياته بأكملها .

موضوعات عن حياة التلميذ الشخصية

تؤثر الاعتبارات التي تعاون في الحصول على المعلومات والبيانات من واقع سيرة الحياة الشخصية للتلميذ في الموضوعات التي يهتم التلميذ التعبير عن نفسه بشأنها . ولا شك أن أمثال هذه الموضوعات اذا ما أتيح للتلاميذ حرية الافصاح عنها فانها ستعاون مدرسيهم على تفهمهم ، وسندكر فيما يلي بعض عينات من الموضوعات التي تعكس مشاعر التلميذ تجاه أسرته وزملاء فصله وزملائه ونظراته الى الحياة وحاجاته الخاصة وقدراته وهواياته وميوله وآماله :

- ١ - الأصدقاء - من هم أصدقاؤه ؟
- ٢ - الأصدقاء - كيف يختار التلميذ أصدقاءه ؟
- ٣ - ماهي النواحي والأشياء الهامة في حياة التلميذ المدرسية التي يعتز بها ؟
- ٤ - ماهي آثار انتزاع التلميذ من حياته المنزلية كي ينظم في المدرسة ؟
- ٥ - ماهي مشاعر التلميذ تجاه التحاقه بعمل يعول منه نفسه ؟
- ٦ - كيف يعيش التلميذ في منزله ؟
- ٧ - كيف يقضى التلميذ وقت فراغه في المدينة ؟
- ٨ - من هي الشخصية التي يعجب بها التلميذ أكثر من غيرها ؟
- ٩ - من هو الفرد الذي يشفق عليه التلميذ ويرثى لحاله ؟
- ١٠ - ما الذي يتمناه التلميذ في حياته عن رغبة صادقة ؟
- ١١ - كيف يتوقع التلميذ أن يكتسب لقمة عيشه ؟ (الهدف والتفكير الواقعيان) .
- ١٢ - ما الذي يتمناه التلميذ لاكتساب لقمة عيشه ؟ (الهدف والتفكير الخياليان) .

كما يمكن للمدرس الحصول على معلومات عن تلاميذه عن طريق كتابتهم لقصص عن صور يختارونها بأنفسهم . ويجب على المدرس أن يشجع التلميذ على اختيار الصورة التي يرغب في الكتابة عنها . ولما كان بعض التلاميذ لا يتوافر لديهم المصدر الذي يحصلون منه على هذه الصور ، فانه من المستصوب أن يكون لدى المدرس مجموعة كافية من الصور المنتزعة من

الجرائد والمجلات المصورة والتي يصور كل منها مجموعات من الأطفال في نفس أعمار تلاميذه . كما يجب أن تشتمل هذه الصور على مناظر تتراوح في تعبيرها عن لحظات السعادة والتعاسة كي تثير في نفوس التلاميذ مشاعر كثيرة متباينة . ومن المفضل أن تتسم هذه الصورة بالغموض وعدم الوضوح حتى يسهل على التلميذ تخيل نفسه داخل المنظر الذي توحى به الصورة. (١)

فاذا ما أراد المدرس أن يطبق طريقة القصة المبنية على الصورة بأسلوب فعال ، فعليه أن يوجه تلاميذه محددا لهم كيفية كتابة موضوعاتهم ، ويجب عليه أن يجعل كلا منهم يختار الصورة التي يريدتها ويكتب حول موضوعها قصة مثيرة شائقة ، وعلى التلميذ أن يكتب في قصته مدى فهمه لما تبرزه الصورة مع وصف حقيقة ما يحدث في المنظر الذي تظهره وابداء رأيه فيما سيسفر عنه الموقف الذي توضحه الصورة . ويتعين على المدرس أن يشجع تلميذه على أن يهتم بوصف مشاعر الشخصيات التي تحتويها الصورة، كما يجب عليه أن يطلب من التلميذ عند انتهائه من كتابة قصته أن يضيف الى ماكتب سبب اختياره لهذه الصورة بالذات دون أن يصر على تكون كتابة التلميذ لهذا الجزء من القصة مقنعة أو وجيهة . وعلى المدرس أن يراعى أن التلميذ قد ربط بين منظر الصورة وبين موضوع قصته قدر طاقته .

وقد ثبت أن التلميذ سيجد أنه من السهل عليه أن يعبر عن حقيقة مشاعره عن طريق احدى شخصيات الصورة في قصته ، عن أن يفصح عن هذه المشاعر بنفسه مباشرة . ولا شك أن المدرسين والموجهين سيتعرفون حقيقة مشاعر التلميذ عن طريق كتابته لسلسلة من أمثال هذه القصص وسيستطيعون تحديد كنه هذه المشاعر من حيث كونها مؤقتة أو دائمة تعبر عن جوهر حالته الانفعالية . ويمكن لنا أن نقرر أن التلميذ يلجأ عادة الى التعبير عن مشاعره الخاصة عن طريق اول شخصية يذكرها في قصته ، او الشخصية التي يكرر ذكرها كثيرا في قصته . وسنجد في الغالب أن هاتين الشخصيتين تعبران عن شخصية واحدة .

The Supporting psychological theory for this technique (١) was developed by Henry A. Murry, in Thematic Apperception Test Manual, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1943. The Thematic Apperception Test is described in Chapter 8.

تجربة تطبيقية

اجعل كل تلميذ من تلاميذك يكتب قصة حول صورة يختارها بنفسه، مع الاستعانة بالتوجيهات التي ذكرناها آنفا ، فإذا لم تستطع أن تتم هذه المهمة على الوجه الأكمل في أحد فصولك فعليك الاستعانة بأحد زملائك المدرسين من الأصدقاء •

المفكرة والمذكرة اليومية

تعد المفكرة التي يدون فيها التلميذ مذكراته الشخصية الخاصة أحد الأساليب الفعالة التي تعاون الموجهين على مساعدة تلاميذهم لاكتشاف مشكلاتهم ومعرفتها • والمشاهد أن معظم التلاميذ في مرحلتى المراهقة وما قبلها يحتفظون لأنفسهم بمفكرات من هذا النوع وإن كانوا يعدون ما فيها أسراراً شخصية خاصة ، لا يجوز لغيرهم الاطلاع عليها ، لأن هذه المفكرات الشخصية الخاصة تسهل عليهم التعبير عن مشاعرهم العميقة عن حياتهم السعيدة منها والتعيسة •

ويبدى هؤلاء التلاميذ استعدادهم غالباً لاطلاع من يثقون به من الموجهين على محتويات مفكراتهم ، ولا شك أن الموجه الموثوق فيه يستطيع باطلاعه على هذه الوثيقة السرية أن يعرف الكثير من مشكلات التلميذ وحاجاته وأهدافه فى الحياة ، بل إن الموجه كثيراً ما يكتشف مشاعر عميقة بالذنب والخوف ، يربط التلميذ عن طريق اللاوعى بينها وبين بعض التجارب السارة التي تكون قد مرت به • ويستطيع الموجه المدرب ذو الخبرة أن يكتشف بعض التعليقات التي تفصح عن أسباب المواقف التعيسة التي اجتازها التلميذ ، والتي تمثل أساساً بالنسبة لمشكلات التلميذ • وعلى سبيل المثال ، فقد طالب بعض الموجهين تلاميذهم بالاحتفاظ بسجل يدونون فيه اللحظات السعيدة والتعيسة التي يمرون بها فى حياتهم اليومية ، مع ذكر الحوادث التي تسببت فى كل منها ، وقد ساعد هذا التسجيل التلاميذ على تعرف العوامل الوثيقة الصلة بتجاربهم السارة أو المحزنة على السواء •

ويمكن أن تعد المذكرات اليومية التي يدونها التلميذ عن أوجه نشاطه اليومي أسلوباً لجمع المعلومات عنه ، وإن كانت أقل أثراً وفعالية من المفكرة

الشخصية الخاصة بما لها من طابع السرية ، اذ يجب على التلميذ لى يتفهم كيفية قضائه لوقته أن يعتمد على الحقائق ، مما يحتم عليه أن يحتفظ بمذكرات عن أوجه نشاطه كل أسبوع على الأقل . وستعاون هذه المذكرات التلميذ على تعرفه كيفية استغلاله لوقته ، كما ستوضح له اهتماماته وميوله التي يعتز بها في الحياة ، كما ستعاون الآخرين على معرفة سلوكه وتفهمه .

ويستطيع المدرس أن يستغل هذا النوع من المذكرات لمعاونة التلميذ على معرفة كيفية الاستفادة من وقته ، ومادامت هذه المذكرات تعكس اهتمامات التلميذ وميوله فانه يتعين عليه أن يعيد دراسة قيمه في الحياة كي يحسن من عاداته في عمله . والمدير بالذكر أن كثيرا من المدرسين والموجهين قد أصيبوا بخيبة الأمل نتيجة لمشاهدتهم بعض تلاميذهم وقد وضعوا خططا نظرية رائعة لتنظيم عملهم ، ولم يستطيعوا تطبيقها البتة في حياتهم اليومية ، وبالضرورة فانه سهل على الفرد أن يضع خطة عمل نظرية محبوبة من أن يغير من دوافعه السلبية غير المنتجة .

ملاحظات الاقران والزلاء

الطرق السوسيومترية

توصلنا حتى الآن الى معرفة الأساليب التي يمكن اتباعها لمعرفة كيفية تصور الطفل وفكرته عن نفسه ، وستدلنا الطرق السوسيومترية على كيفية الحصول على المعلومات والبيانات من التلميذ بواسطة معرفة مشاعر زملائه وأقرانه تجاهه . ويستطيع المدرسون والموجهون استعمال الطرق السوسيومترية في تنظيم العمل وتقسيم جماعات النشاط وفي تعرف القادة وتحديد التلاميذ الانطوائيين أو التلاميذ الذين لا تتقبلهم جماعات الفصل ، بالإضافة الى معرفة « الشلل » الفرعية والجماعات المتكتلة داخل جماعة تلاميذ الفصل ، وقد أشار كل من كوهلين وكولستر (Kuhlen and Collister) الى امكانية هيئة المدرسة تعرف التلاميذ المحتمل هجرانهم التعليم مبكرا عن طريق استعمال هذه الطرق (١) .

Raymond G. Kuhlen and Gordon Collister, "Sociometric (١) Status of Sixth and Ninth Graders who Fail to Finish High School," Educational and Psychological Measurement 12 (No. 4) : 632 - 37, Winter 1952.

وقد يعتقد بعض المدرسين أن في مكنتهم التعرف على مختلف أنماط التلاميذ الذين أوضحنا عيانتهم سابقا دون ما حاجة الى استعمال المقاييس والطرق السوسيومترية . والحقيقة أن الدهشة ستتملكهم عند أخذهم بالطرق السوسيومترية ، إذ الثابت أن المدرس غالبا ما يرى علاقات جماعة التلاميذ داخل فصله في صورة تختلف كلية عما يراها تلاميذ الفصل . وقد ثبت أن البيانات الحاطنة والمعلومات المضللة تقضى بالاخفاق المبرم على جهود المدرس في سعيه لتحسين مقدرة التلاميذ على المعيشة والعمل بأسلوب جماعي أو في محاولته لمعاونة الأفراد على أن يشقوا طريقهم في الحياة .

والمؤكد أن استعمال الطرق السوسيومترية لا يمكن أن يؤتى نماره الا اذا تفهم التلاميذ الأسباب الحقيقية وراء رغبة المدرسين في الحصول على المعلومات والبيانات عنهم ، بل يجب أن يقتنع التلاميذ تماما بأن أسرارهم التي سيعطونها لمدرسهم ستلقى من الصون والسرية ما هي جديرة به . وهم يودون الاستيثاق من أن المدرس سيستغل هذه البيانات والمعلومات لمعاونتهم على الرقي بعملهم مع جماعاتهم وتحسين علاقاتهم مع أقرانهم لما فيه صالحهم وخيرهم .

ويدلنا الشكل رقم (١) الذي سنورده فيما بعد على نموذج للأسئلة والتعليمات المناسبة للحصول على البيانات السوسيومترية ، ويمكن أن يستعين المدرس بالتوجيهات التالية للحصول على البيانات الدقيقة من وراء هذه الأسئلة والتعليمات :

١ - يجب على المدرس أن يستعين بالتلاميذ في صياغته للأسئلة ، بالإضافة الى ضرورة معاونته للتلاميذ على اختيار التعليمات التي يفهمها الجميع . وعلى المدرس أن يستونق من أن كل سؤال قد وضع بحيث يستوعب التلاميذ المعنى الدقيق الواضح لهذا السؤال . وعلى سبيل المثال اذا كان التلميذ من النوع الذي لا يريد أن يعبر عن عدم تقبله لزميل له في الفصل ، يمكنه أن يضل على رغبته هذه من حيث اقتناعه بأنه يتقبل جميع زملاء فصله بعد أن يجيب على السؤال الرابع في الشكل رقم (١) والذي يقول :

س٤ : من هو آخر تلميذ من زملاء فصلك يقع عليه اختيارك كي يصحبك الى حفلة المدرسة ؟ ويجب على المدرس أن يتيح الفرصة لتلاميذه

لمناقشة الأسئلة والتعليمات التي يستغلّق فهمها عليهم حتى تتضح تماما .

٢ - يمكن للمدرس أن يضع أسئلته بطريقتين مختلفتين من حيث الشكل وإن اتفقنا من حيث المعنى ، إذ أن لياقة الشكل ستؤثر حتما في استجابة التلميذ للسؤال . وعلى سبيل المثال فإنه يمكن أن يلقي السؤال بالأسلوب التالي :

— من من التلاميذ يود عن رغبة حقيقية أن يكون زميلك في العمل بالمعمل ؟ كما يمكن القاء نفس السؤال بالأسلوب التالي :

— إذا ترك لك اختيار زميلك في العمل بالمعمل من ضمن هذه الجماعة فمن هو التلميذ الذي ستختاره أولا ؟

ولا شك أن التلميذ سيختار نفس الزميل في كلتا الحالتين ولكن استشعاره الحرج سيقبل في الحالة الثانية عن الحالة الأولى ، من هنا فإننا ننصح المدرس بالأخذ بالأسلوب الثاني في القاء أسئلته . والثابت أن التلاميذ الذين يحبون جميع أقرانهم لن يشعروا ألبتة في هذه الحالة بأنهم مجبرون على الوقوف في موضع يستلزم الإفصاح عن عدم تقبلهم لأي واحد من زملائهم ، كما أن التلاميذ الذين لا يتقبلون الجماعة لن يضطروا إلى القول بأنهم يحبون بعض زملائهم .

٣ - يجب أن تكون الأسئلة غاية في الوضوح ، كما يتعين أن تكون توجيهات المدرس محددة لما يطلب من تلاميذه القيام به بدقة .

٤ - يجب أن يفهم التلاميذ المصير الذي ستلقاه إجاباتهم قبل بدئهم في الإجابة عن الأسئلة . كما يتعين على المدرس في إعادة تنظيمه للجماعات داخل فصله أن يأخذ بعين الاعتبار ما أورده التلاميذ في إجاباتهم من رغبات ، فإذا ما شعر المدرس أنه لا يمكنه إجابة هذه الرغبات فعليه أن يتوخى ألا تشتمل أسئلته على عينات من الأسئلة المائلة للسؤالين رقم (٢) ورقم (٥) الواردين في النموذج الموضح في الشكل رقم (١) .

٥ - يحسن أن يدون المدرس أسماء تلاميذ الفصل على السبورة وفق أماكن جلوسهم حتى يسهل على التلاميذ تذكر أسماء جميع زملائهم .

٦ - يجب أن يجلس التلاميذ خلال إجاباتهم للأسئلة بطريقة لا تمكنهم من رؤية أوراق إجابات بعضهم بعضا .

الشكل رقم (١) نموذج أسئلة مبسطة لاختبار موسيومتري

توجيهات للتلميذ :

- يتفق معظم الناس على أنه يجب على المدرس أن يتفهم تلاميذه حتى يمكنه العمل معهم بمستوى عال من الكفاية .
- تعتبر معرفة المدرس لشعور كل تلميذ تجاه زملاء فصله جزءا أساسيا هاما في فهم المدرس لتلاميذه .
- رغبة في توفير هذا الفهم فاني أرجو منك أن تجيب عن الأسئلة السبعة المدونة في هذه الورقة .
- بعد قراءتك لكل سؤال عليك أن تكتب أسماء زملائك الذين تتبادر أسمائهم الى ذهنك أولا في المساحة المخصصة لذلك عقب كل سؤال .
- أرجو أن تلاحظ أن المساحة المخصصة لاجابة السؤالين الثاني والخامس تسمح بكتابة اسمي اثنين من زملائك لكل سؤال على حدة .
- في اجابتك للسؤال السابع يمكنك أن تكتب أى عدد من الأسماء ترغب في كتابته كما يمكنك أيضا أن تكتب عبارة - لا أحد - بالنسبة لاجابة نفس هذا السؤال .
- أرجو أن تتذكر بأنك غير مجبر على القول بأنك تكره أحد زملائك ، كما أنك غير مضطر للتصريح بأنك تحب أحدهم .
- المطلوب منك أن تسمى الزميل الذي تختاره أولا من ضمن زملاء فصلك لتحقيق هدف معين .
- كما عليك أن تسمى الزميل الذي تدعوه للمشاركة في عمل ما كآخر زميل تدعوه اذا لم يكن في استطاعتك دعوة جميع زملائك للمشاركة في هذا العمل .
- كن على ثقة بأن أحدا غير مدرسك لن يطلع بأى حال على ماتكتب.
- أرجو ألا تنسى كتابة اسمك في المكان المخصص لذلك .

اسم التلميذ مالى الاستمارة :

الأسئلة :

- ١ - من من تلاميذ فصلك تختاره أولا كى يحضر معك حفلة المدرسة ؟
- ٢ - من هما التلميذان اللذان تختارهما أولا للجلوس على المقعدين المجاورين لمقعدك فى الفصل ؟
- ٣ - من من تلاميذ فصلك تختاره أولا كى يعاونك فى أداء واجباتك المدرسية فى المنزل ؟
- ٤ - من من تلاميذ فصلك تختاره كآخر تلميذ يمكن أن يحضر معك حفلة المدرسة ؟
- ٥ - من هما التلميذان اللذان تختارهما كآخر تلميذين يمكن أن يجلسا على المقعدين المجاورين لمقعدك فى الفصل ؟
- ٦ - من من تلاميذ فصلك تختاره كآخر تلميذ يمكن أن يعاونك فى أداء واجباتك المدرسية فى المنزل ؟
- ٧ - من من تلاميذ فصلك تشعر بأنك لا تعرفه بالقدر الكافى الذى تستطيع معه وضع اسمه فى اجاباتك عن الأسئلة السابقة ؟

السوسيوجرام وجنول ماتركس

حالما ينتهى المدرس من تجميع البيانات والمعلومات اللازمة من واقع اجابات الأسئلة الواردة فى الشكل رقم (١) فعليه أن يبدأ فى تفريقها للاستدلال على ما توضحه من معان ، وقد كتب الخبراء كثيرا عن السوسيوجرام كأسلوب فنى لتفسير البيانات والمعلومات السوسيومترية (١) ، ويستطيع

(١) For instance, How to Construct a Sociogram, Bureau of Publications Teachers College, Columbia University, New York, 1948.

المدرسون والموجهون استعماله لدراسة العلاقات بين رغبات التلاميذ بالنسبة لأى سؤال واحد ، ولكن المشاهد أن الاختبارات تشتمل عادة على أكثر من سؤال واحد ، مما يجعل من المهم أن يلاحظ المدرسون والموجهون العلاقات بين رغبات التلاميذ بالنسبة لمختلف جميع الأسئلة ، وحتى يمكن تحليل الاجابات عن مختلف الأسئلة أو عن سؤال واحد ، فإن المدرس يمكنه استعمال جدول ماركس والذي يتطلب عملا أقل جهدا ووقتا عن السوسيوجرام .

ونعطى فيما يلى بعض التوجيهات الخاصة باعداد جدول ماركس ورسمه واستعماله وتطبيقه والذي نعتقد فى فائدته للمدرس :

١ - أحضر ورقة من أوراق الرسم البيانى تحوى من المربعات طولاً وعرضاً ما يكفى رموز أسماء جميع تلاميذك .

٢ - نظم أسماء تلميذات وتلاميذ فصلك اذا كان مختلطاً مع اعطاء حرف رمزى للصبيان وحرف رمزى للبنات ، وليكن ص للصبيان و ب للبنات ثم رتب كل مجموعة منها أبجدياً ، وأعط رقماً مسلسلًا لكل اسم فى كل مجموعة .

٣ - دون هذه الحروف والأرقام من أعلى الى أسفل على يمين الصفحة ومن اليمين الى الشمال فى أعلى الصفحة .

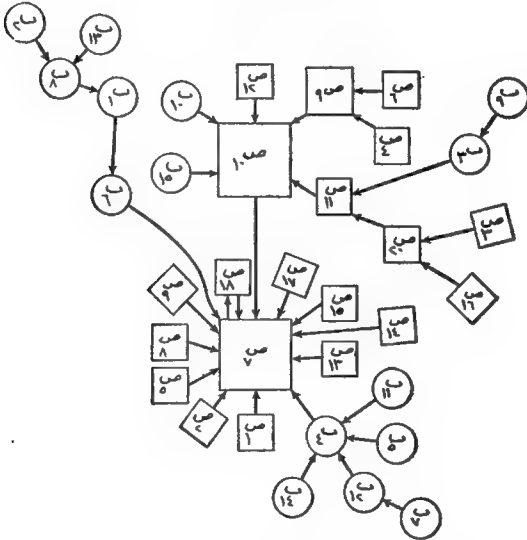
٤ - يمكنك أن تستعيز عن الأرقام بالحرف الأول من اسم التلميذة أو التلميذ .

٥ - خذ ورقة اجابة التلميذة المرموز لها بالحرف ب١ وسجل رغباتها فى المربعات الموضحة أمام اسمها عرضاً ، ويوضح الحرف ب١ فى شكل (٣) ماتعنيه اذ أنها اختارت التلميذة ب١ فى اجاباتها عن السؤال الاول ، وعلى هذا فنسجل (١) تحت الحرف ب١ كما انها اختارت التلميذتين ب٢ و ب٣ فى اجاباتها عن السؤال الثانى ، وعلى هذا فنسجل (٢) تحت ب٢ و ب٣ واستمرارا فى تدوين اجابات التلميذة ب١ فاننا سنسجل (٣) تحت الحرف ب٢ و (٤) تحت الحرف ب٣ و (٥) تحت الحرف ب٤ والحرف ب١ و (٦) تحت الحرف ص١٦ و (٧) تحت الحرف ب١٢ .

٦ - اتبع نفس الأسلوب فى تسجيل اجابات كل تلميذة وتلميذ على حدة * .

ولكى تتيسر لنا المقارنة بين طريقتى جدول ماتركس والسوسيوجرام ، فاننا نعرض الشكلين رقم (٢) ورقم (٣) كنماذج للسوسيوجرام وجدول ماتركس والتي اخذت بياناتها من اجابات تلميذات وتلاميذ فصل بالصف الحادى عشر وفقا للأسئلة والتعليمات التى سبق أن أوضحناها فى الشكل رقم (١) كنموذج لأسئلة مبسطة لاختبار سوسيومتري .

شكل رقم (٢) نموذج لسوسيوجرام لفصل فى الصف الحادى عشر



ويوضح الشكل رقم (٢) كيفية استجابة تلاميذ وتلميذات الفصل للسؤال رقم (٣) من الشكل رقم (١) . فقد اتضح أن التلميذ ص٧ - التلميذ

* يمكن الأخذ باستعمال جدول ماتركس بدرجة أيسر اذا كان تلاميذ فصلك من جنس واحد ، بمعنى أن يكون الفصل كله من الذكور أو أن يكون كله من الإناث . (المترجم)

رقم (٧) بالنسبة للترتيب الأبجدي للتلاميذ الصبيان - يعتبر التلميذ الأول من حيث اختيار التلاميذ له ، كما احتل التلميذ ص.١ والتلميذة ب.٤ وهي التلميذة رقم (٤) بالنسبة للترتيب الأبجدي للتلميذات البنات ، المكانة الثانية في اختيار تلاميذ وتلميذات الفصل ، اذ وقع الاختيار على هؤلاء الثلاث من معظم زميلات وزملاء فصلهم كاقراء يحبون أن يعاونوهم في أداء واجباتهم المدرسية المنزلية ، ولا يمكن بداهة من الناحية العملية أن نضيف للشكل رقم (٢) أية اجابات عن أى سؤال اضافي آخر غير اجابات السؤال الذى يدل عليه الرسم بالشكل الموضح .

وعلى النقيض من ذلك فان الشكل رقم (٣) الموضح لنموذج جدول ماتركس السوسيومترى لتلاميذ نفس الفصل يوضح لنا اجابات جميع تلميذات وتلاميذ الفصل عن جميع الأسئلة السبعة . فاذا ما استعمل المدرس لونا لتسجيل اجابات الأسئلة الايجابية ، ولونا ثانيا لتسجيل اجابات الأسئلة السلبية ، ولونا ثالثا لتسجيل اجابات السؤال السابع ، فانه يمكنه بسهولة وسرعة اكتشاف التلاميذ المحبوبين وغير المقبولين والمنعزلين من بين جماعة تلاميذ الفصل .

ونشاهد في الشكل رقم (٣) أننا قد استعملنا اللون الأحمر لتسجيل اجابات الأسئلة الايجابية ، والأزرق لتسجيل اجابات الأسئلة السلبية ، ووضعنا دوائر حول تسجيل اجابات السؤال رقم (٧) فاذا ماتابنا تسجيل الاجابات فى سلسلة الأعمدة الرأسية من أعلى الى أسفل ، فسيتميز لنا الآتى :

١ - اختار التلاميذ زميلهم المرموز له ص.١ فى اجاباتهم عن الأسئلة الايجابية أكثر من اختيارهم له فى اجاباتهم عن الأسئلة السلبية ، وان لم يتعرف عليه كثير من التلاميذ . وخلافا لهذا فان التلاميذ لم يذكروا ب.١ ، ص.٣ فى اجاباتهم عن أى سؤال وان بدا أنهم يعرفونهم كما يتضح لنا أن التلاميذ لا يعرفون أيضا اخوانهم ب.٣ ، ب.٤ ، ص.١٥ ، ص.١٦ ، وان كانوا قد اختاروهم فى الإجابة على قلة من الأسئلة السلبية ، بينما كان اختيارهم للتلميذة ب.١ والتلميذة ص.٣ فى اجاباتهم عن أسئلة ايجابية .

٢ - اختار التلاميذ زميلهم ص.٤ مرات كثيرة فى اجاباتهم عن الأسئلة السلبية وان ركزوا هذا الاختيار فى الإجابة عن السؤالين ٤ ، ٥ .

٣ - رغما من أن التلاميذ اختاروا التلميذين ص.٦ ، ص.٨ فى اجاباتهم عن قلة

من الأسئلة الايجابية فانه قد وقع اختيار التلاميذ عليهما في اجاباتهم عن كثير من الأسئلة السلبية . وعلاوة على هذا فان التلاميذ الصبيان فقط هم الذين اختاروا التلميذين ص ٦ ، ص ٨ في اجاباتهم عن الأسئلة الايجابية كما اتضح أن هناك ستة من التلاميذ يشعرون بأنهم لا يعرفون التلميذ ص ٨ .

٤ - وقع اختيار التلاميذ على زميلهم ص ٧ في معظم اجاباتهم عن الأسئلة الايجابية كما فضله التلاميذ خاصة كمساعد لهم على أداء واجباتهم المدرسية المنزلية .

٥ - اختار التلاميذ زميلتهم ب ١١ في كثير من اجاباتهم ، والملاحظ أن معظم التلميذات قد اخترنها كتلميذة يفضلن جلوسها بجوارهن .

٦ - ذكر التلاميذ زميلهم ص ١٢ في اجاباتهم عن الأسئلة السلبية ، وان كان معظم من ذكروه كان على أساس عدم تقبلهم له كمعاون لهم على أداء واجباتهم المدرسية المنزلية .

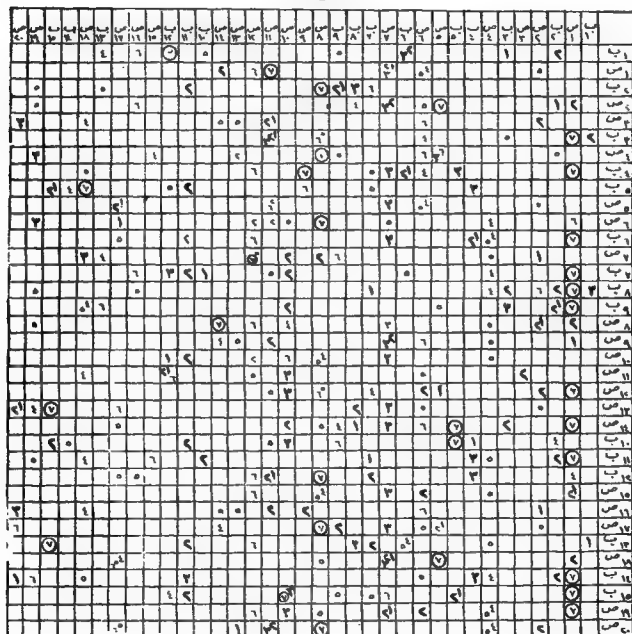
وقد أوضحت هذه الملاحظات الست الطريقة التي يمكن بها للمدرس استعمال جدول ماتركس في دراسة الرغبات السوسيوومترية ، فبتتبعه للأعمدة الرأسية من أعلى الى أسفل فان المدرس سيتعرف مشاعر واتجاهات الزملاء والأقران تجاه كل تلميذ بالإضافة الى استطاعته تحديد التلاميذ الذين يختارون كل تلميذ في اجاباتهم عن كل سؤال ، واذا ما تتبع المدرس المربعات أفقياً فانه سيكتشف التلاميذ الذين اختارهم كل تلميذ .

ويجب أن نوضح أن عدد الرغبات وحده لا يعتبر العامل الهام الذي يعول عليه فقط . وكمثال على ذلك نرجو أن نرجع الى ملاحظتنا رقم ٤، ٥، ٦، التي أبديناها سابقاً، فانها تثبت أن جماعة الفصل قد اختارت هؤلاء التلاميذ في الكثير من اجاباتها ، ولكنها في نفس الوقت اختارت كل تلميذ لغرض بعينه . وعلى النقيض من هذا نجد تلميذاً مثل ص ١١ كان من الممكن ألا نستطيع تحديده اذا رسمنا أو أعدنا سبعة أشكال سوسيوجرامية منفصلة اذ أن الرغبات مبعثرة على عدة أسئلة في كل اختبار . والثابت أن جدول ماتركس أكثر نفعاً للمدرس في حالة الاختبارات متعددة الأسئلة .

كما أن جدول ماتركس يوضح لنا احساس التلاميذ بمدى ترابط الأسئلة وعلاقتها بعضها ببعض ، فعلى سبيل المثال فان جدول ماتركس

الموضح في الشكل رقم (٣) يدلنا على أن هناك اعتبارات عامة مشتركة بين السؤالين رقمي ١ ، ٢ والسؤالين رقمي ٣ ، ٤ إذ تبسّو رغبات التلاميذ متداخلة بعضها مع بعض ، في حين يتضح لنا أيضا أن السؤالين رقمي ٣ ، ٦ والسؤال رقم ٧ لا تظهر اختبارات اجاباتهم معا في أي من الأعمدة الرأسية .

من رقم عليهم الإختیار



ص ۱۶۰ امرا با بزرگوار

من هو زميلي؟

يسير هذا الأسلوب من الاختبارات على نفس المبادئ العامة للطرق
السوسيومترية وإن اختلف عن معظمها ، فبدلاً من اختبار التلميذ لزميل له

بالنسبة لمجال النشاط بعينه لكي يشاركه فيه . فانه يختار زملاءه على أساس سمات وصفات معينة يجب توافرها فيهم من وجهة نظره ، اذ يقوم المدرس في هذا الأسلوب بمطالبة تلاميذه بقراءة الأسئلة جيدا ثم كتابة كل أسماء زملائه الذين تتبادر أسماؤهم الى ذهنه تحت كل سؤال يعتقد أنه يذكره بهم ، فاذا ما شعر التلميذ أن الموصفات التي يتطلبها أى سؤال غير متوافرة في واحد من زملاء فصله فعليه أن يكتب عبارة « لا أحد » تحت هذا السؤال .

وفيما يلي بعض عينات من هذه الأسئلة :

- ١ - من من زملائك يعرف كيفية معاونة الجماعة على أداء أعمالها بسرعة ؟
- ٢ - من من زملائك يتأذى بسرعة ويعتبر حساسا في مشاعره ؟
- ٣ - من من زملائك لا يستطيع دائما انجاز عمله في موعده ؟
- ٤ - من من زملائك يستطيع مجاراة كل تلميذ ؟
- ٥ - من من زملائك يصدق في القول دائما ؟
- ٦ - من من زملائك يمتاز في قصص الحكايات ؟
- ٧ - من من زملائك يوافق زملاءه دائما على أقوالهم وأفعالهم ؟
- ٨ - من من زملائك يدافع عن حقوقه دون أن يسيء أدبه ؟
- ٩ - من من زملائك يمتاز في تخطيطه للأمور ؟
- ١٠ - من من زملائك يتميز بحبه الدائم للظهور ؟
- ١١ - من من زملائك يبدو خائفا من كثير من الأمور ؟
- ١٢ - من من زملائك تستطيع ائتمانه على أسرارك ؟

مقياس التقبل الاجتماعي

تعتبر طريقة قياس التقبل الاجتماعي (١) واحدة من الطرق السوسيومترية ، فيقوم المدرس بطبع قوائم بأسماء تلاميذ فصله بما يكفي

(١) The social acceptance scale was developed at the Bureau of Educational Research, Ohio State University, Columbus, Ohio.

عددهم ، وبعد أن يتفهم التلاميذ مهمتهم عن طريق المناقشة يطلب المدرس من تلاميذه اتباع هذه التوجيهات :

- ١ - ضع رقم ١ أمام اسمك .
- ٢ - ضع رقم ٢ أمام اسم كل تلميذ تود أن يكون صديقا حميما لك .
- ٣ - ضع رقم ٣ أمام اسم كل تلميذ تود أن يكون صديقا لك .
- ٤ - ضع رقم ٤ أمام اسم كل تلميذ غير صديق لك ، وان شعرت بأنه لا بأس به كزميل .
- ٥ - ضع رقم ٥ أمام اسم كل تلميذ لا تعرفه .
- ٦ - وأخيرا ضع رقم ٦ أمام بقية الأسماء المعروفة في القائمة والتي لم تضع رقما أمام كل منها .

وكما يحدث في الطرق السوسيوومترية الأخرى ، فإن البيانات والمعلومات التي يتم الحصول عليها عن طريق قياس التقبل الاجتماعي يمكن تفريفها في جدول مائركس فتسجل أسماء من يختارون على الجانب الأيمن من الجدول ثم تدون رغبات كل تلميذ بالنسبة لزملائه تحت اسمه عموديا . ويستطيع المدرس أن يتعرف من اجابات الأسئلة رقم ٢ ، ٣ ، ٤ درجة تقبل كل تلميذ لزميله ، في حين توضح اجابات السؤال رقم ٥ التلاميذ المنطوين ، ويستدل المدرس على التلاميذ غير المقبولين من زملاء فصلهم من اجابات السؤال رقم ٦ .

تجربة تطبيقية

نظم بالتعاون مع تلاميذ فصلك مجموعة من الأسئلة السوسيوومترية يمكن استعمالها في فصلك وضع مجموعة من التوجيهات مع الأسئلة ثم طبق هذا الاختبار مع التلاميذ الذين عاونوك في وضعه ثم لحص نتائج في جدول مائركس .

ملاحظات الكبار

تقرير الملاحظ

تناول شرحنا السابق طرق دراسة التلميذ دون استعمال الاختبارات ، والتي نحصل بها على البيانات والمعلومات من التلميذ وأقرانه مباشرة ،

وسنناقش في بقية هذا الفصل من الكتاب طرق الحصول على المعلومات من الكبار الذين يتصلون بالتلميذ ويتعاملون معه .

ويعتبر التقرير الذي يضعه المدرس الملاحظ عن تلميذه من أهم الطرق للحصول على المعلومات عن غير طريق الاختبارات . والثابت أن قيمة أمثال هذه التقارير تتوقف على مقدرة المدرس الملاحظ ، فقد يهتم الملاحظ أحيانا بالأشياء التي يود هو شخصيا رؤيتها فقط ، كما قد يعنى بملاحظة كل شيء بتفصيلاته ولكنه لا يستطيع وضع تقريره واعداده بحيث يستفيد منه زملاؤه المدرسون والموجهون ، ولكننا نجد بعض الملاحظين الذين تتوافر لديهم القدرة على الفصل بين ما يلاحظونه بالفعل وبين وجهات نظرهم الخاصة فيما يلاحظونه ، ولا شك أن هذه الفئة الأخيرة تستطيع اعداد تقارير جيدة يعتمد عليها .

وقد يجد المدرسون وأخصائيو التوجيه أنه من الصعب عليهم تسجيل ما يقوله الطفل ويفعله في موقف معين دون أن تتدخل مشاعرهم الخاصة تجاه ذلك السلوك . وقد اعتاد المدرسون في تقويمهم لسلوك الطفل الخلط بين وصف هذا السلوك وبين تقويمه ، بل انهم أحيانا يسجلون تفسيراتهم وآراءهم الخاصة فقط مما يتعذر معه على قارئ التقرير أن يعرف الأساس الذي بنيت عليه هذه الأحكام الواردة في التقرير .

ومما يزيد في تعقيد اعداد التقرير الجيد أن المدرس قد يكون مشغولا بعمل ما أثناء ملاحظته للتلميذ ، فقد يكون مشغولا بإلقاء الدرس خلال ملاحظته للتلميذ ، أو قد يكون مشغولا على اعداد اختبار مدرسى للفصل ، أو مستغرقا في مقابلة شخصية مع تلميذ آخر . ولا شك أن الأمر في هذه الظروف يحتاج الى مجهود خاص من جانب المدرس الملاحظ كي يسجل بدقة وأمانة ما يقوله التلميذ أو يفعله ، بل ان المدرس الملاحظ يجب أن تتوافر فيه مهارة خاصة كي يستطيع تعرف فكرة التلميذ عن نفسه ومشكلاته والأفراد الذين يتعامل معهم . ورغمنا من هذا فإن كثيرا من المدرسين والموجهين يجدون أنه في مقدورهم القيام بهذا العمل المعقد .

ويتحتم على المدرس الملاحظ كي يعد تقريرا جيدا عن سلوك طفل ما أن يحدد بالضبط ما يود ملاحظته وأين ومتى تتم عمليات الملاحظة هذه . يعتبر التدريب على بعض حالات التلاميذ مع توافر معاونة الآخرين عوامل

ضرورية لرفع مستوى عملية الملاحظة ثم تسجيل نتائجها بدقة تامة . وما لا شك فيه أن التعاون بين جميع أعضاء هيئة المدرسة يمثل خير أسلوب لمحاولة علاج أية مشكلة يحتاج صاحبها الى ملاحظته ، وما دمنأ لا نستطيع أن نضمن اهتمام كل المدرسين بالتعاون في أمثال هذه العمليات فإنه يجب على ناظر المدرسة أن يبدأ بتشجيع المدرسين الذين يبذلون اهتماما خاصا برفع مستوى أساليب اعدادهم لهذه التقارير . ويستطيع ناظر المدرسة أو أخصائى التوجيه أن ينظم اجتماعات للمناقشة يحضرها اعداد صغيرة من المدرسين المهتمين ، كما قد تستدعى أعمال لجنة التوجيه بالمدرسة تأليف لجان فرعية لاعداد أمثال هذه التقارير .

ويتولى المدرسون في هذه الاجتماعات الفرعية قراءة التقارير التى أعدها كل منهم ، محاولين تحديد مدى ارتباط آراء المدرس واضع التقرير بالحقائق الناتجة . وقد يقترح قارئ التقرير على زميله كاتب التقرير إعادة كتابته بأسلوب يفصل فيها تماما بين الحقائق ووجهات نظره الخاصة . وإذا ما اكتشف قارئ التقرير تفسيراً أو رأياً لا يستند الى حقائق موضوعية قائمة على الملاحظة فله أن يسأل زميله عن مبررات ذلك ، ثم يقوم كاتب التقرير بعد ذلك بإضافة هذه الحقائق التى أوضحها لزملائه الى التقرير مع ربطها بالآراء التى سبقت له كتابتها .

وتزداد فعالية جماعات المناقشة هذه اذا ما اشترك المدرسون المكونون لكل جماعة فى اعداد تقرير عن تلميذ بعينه ، اذ أن هذا الأسلوب يسمح لهم بمعاونة التلميذ بطريقة مركزة مع الارتقاء بمستوى اعداد التقرير فى نفس الوقت ، كما أن تعاونهم فى اعداد تقرير جيد سيعاون على إبراز المشكلات التى أجمعوا على ملاحظتها .

ولا شك أن أعضاء هذه الجماعات سيشعرون فى بادئ الأمر بحاجتهم الى المعاونة . ومن الواجب على المدرسين فى الواقع أن يكونوا على بينة بحاجتهم الى المساعدة مع الرغبة الصادقة فى الحصول عليها ، بالإضافة الى نفة كل منهم بزميله قبل أن يتعرضوا للمناقشة الصريحة فى الأخطاء الواردة فى تقرير كل منهم . وغنى عن البيان أن تقبل رئيس الجماعة لأخطاء أعضائها مع تقديره لتطوعهم الاختيارى للعمل دون التسرع فى حكمه على قدرتهم تمثل كلها عوامل ضرورية وهامة لتوفير الجو الديمقراطي اللائم للعمل المنتج .

ويستطيع أخصائي التوجيه أن يدعو جميع أعضاء الجماعات المتطوعين للمشاركة في هذا العمل الى اجتماع تقوم فيه إحدى جماعات المناقشة بتطبيق مناقشة نموذجية يسترشد بها بقية الأعضاء ، فتتولى هذه الجماعة في الدقائق العشر الأولى من اجتماعها تحليلاً واحداً من تقاريرها (١) ، ثم يقوم أخصائي التوجيه باشتراك الحاضرين في تقويم الاجراءات التي أتمتها الجماعة في مناقشتها القصيرة ، ويعقب هذا تقسيم المجموعة بأكملها الى جماعات صغيرة تقوم كل منها بمناقشة نفس التقرير ويعاونها في هذا أخصائي التوجيه وأعضاء الجماعة النموذجية الأولى ، ثم تجتمع جميع هذه الجماعات الفرعية للاشتراك في مناقشة جماعية للتقرير مع القاء الأسئلة والاستفسارات التي تعن لهم ، وبهذه الطريقة يستطيع أخصائي التوجيه أن يكون جماعات فرعية للدراسة والبحث في أى اجتماع لأعضاء هيئة المدرسة بأكملها .

وفيما يلي تقريران يشكلان نماذج مختصرة يمكن لأخصائي التوجيه أن يستغل أمثالها لتكوين الجماعات الفرعية :

١ - تقرير عن الحالة الأولى قام بأعداده مدرس بالصف السادس :

« هناك تلميذة في أحد فصولي تعتبر غاية في الذكاء وتستطيع أن تحدد وتجاوب مشكلاتها ، وهي الأولى عادة في انجاز أعمالها ، ومع هذا فأنني أصادف كثيراً من الأخطاء في اجاباتها في مادة الحساب وأعتقد أن في مقدرتها ألا تقع فيها ، ثم هي بدلا من مراجعة عملها لتصويب أخطائها تتحدث الى زملائها المجاورين لها أو تقرأ القصص ، ويبدو لي أن كل همها ينحصر في سرعة انهاءها لعملها حتى يمكنها اللعب » .

٢ - تقرير عن الحالة الثانية قام بأعداده مدرس بالصف الخامس :

« لقد لاحظت هذا التلميذ وهو يعمل في ربع الساعة الأخير قبل فسحة الصباح وقد قرأ في كتاب الجغرافيا لمدة عشر دقائق ونظر خلال قراءته الى الساعة عدة مرات ، ولاحظت أنه نظر مرتين الى زميلته الجالسة بجواره وان كانت قد تجاهلته ، ثم نظر في الدقائق الأخيرة من الدرس في كتاب القراءة ،

(١) في مثل هذه الاجتماعات يجب تقديم التقارير التي تمت مناقشتها من عدة نسخ او عرضها على الساندة أو كتابتها على السبورة .

ومع انه لم يرتكب خطأ ما فانه لم يتم أى عمل أيضا ، وهو يحتاج الى بذل جهده لتحسين مستوى قراءته » .

فاذا ما حاولنا معرفة كيفية الارتقاء بمستوى اعداد التقرير الأول ، فيجب أن نكتشف النقاط التى أخفق فيها فى التفريق بين ملاحظه ، وبين ما يعتقده فى ملاحظاته ، ويمكن للمناقشة الجماعية أن تدلنا على أن الأسئلة التالية تحتاج الى اجابات واضحة قبل أن يشرع المدرس فى اعادة كتابة تقريره :

- ١ - كيف توصل الى معرفة أن التلميذة تتميز بالذكاء ؟
 - ٢ - كم عدد التلاميذ الذين أنهموا أعمالهم قبل أن تتم هذه التلميذة عملها ؟
 - ٣ - على أى أساس استنتج المدرس أن التلميذة أخطأت مرات كثيرة فى عملها؟
 - ٤ - كيف عرف أنها ترغب فى انهاء عملها بسرعة حتى تستطيع أن تلعب ؟
- وبناء على أمثال هذه الأسئلة فان التقرير الأول للمدرس الصف السادس سيصبح بعد اعادة كتابته كالتالى :

« انتهت التلميذة من أعمالها فى درس اليوم قبل جميع زملائها فى الفصل ، وبمراجعتى لنتيجة أعمالها اكتشفت فيها سبعة أخطاء ، ومع أنها عبست وتضايقت عندما طلبت منها اعادة عملها لتصحيح الأخطاء المشار إليها ، الا أنها قامت بتصويبها » .

وعندما شرع تلاميذ الفصل بمعاونتى فى دراسة عينة من أخطاء الدروس الجديدة كانت هذه التلميذة واحدة من أربعة تلاميذ تطوعوا للمعاونة فى تصحيح هذه الأخطاء . ووفقا لنتائج اختبارات الذكاء التى أجريناها فان هذه التلميذة تعتبر من أذكى التلاميذ الثلاثة الأول فى الفصل اذ كان معدل ذكائها فى اختبار بينت ١٢٩ Binet IQ كما حصلت على ١٣٤ فى اختبار كاليفورنيا للنضج العقلى California Test of Mental Maturity .

ومما يذكر أننى عندما اقتربت من مكان جلوسها لمراقبة عملها وجدتها تقرأ فى احدى الروايات البوليسية وقد تكررت هذه الظاهرة عدة مرات ، كما لاحظت أنها تحدثت الى زملائها الجالسين بجوارها لأكثر من مرة خلال فترة الدرس .

وأخيرا فإن رأى الشخصى فيها أنها تلميذة ذكية جدا تفضل اللعب على أداء عملها بما يتناسب مع قدرتها ، وهى تحتاج الى تحسين وتطوير عاداتها فى العمل » .

ويتضح لنا من هذا التقرير المعاد كتابته توافر البيانات الموضوعية التى تبرر الآراء والأحكام التى أصدرها المدرس ، كما أننا حصلنا على الحقائق اللازمة التى تمكننا من تكوين رأينا عن التلميذة .

وعلى غرار ماحدث فى التقرير الأول فإن هناك عدة أسئلة يجب الإجابة عنها قبل أن نشرع فى مناقشة التقرير الموضوع عن الحالة الثانية ، وفيما يلى هذه الأسئلة :

- ١ - ما الذى جعل المدرس يعتقد أن التلميذة تتجاهل زميلها ؟
- ٢ - ما السبب الذى حدا بمدرس التلميذ الى الحكم بأنه لم يتم عمله ؟
- ٣ - ماهى العبارات والكلمات التى ينطقها التلميذ صحيحة عادة ؟
- ٤ - ماهى الطريقة الفعالة التى يستطيع بها التلميذ تحسين طريقة نطقه ؟
- ٥ - لماذا يعتقد المدرس أن هذه الطريقة تمثل خير الوسائل لتحسين نطق تلميذه ؟

فاذا ماحصلنا على اجابات هذه الأسئلة فاننا نستطيع أن نستبدل بأراء المدرس الشخصية الحقائق الموضوعية ونعيد كتابة التقرير على هذا الأساس ، واذا لم يستطع المدرس أن يجيب عن أسئلة معينة من مجموع هذه الأسئلة ، فاننا نحفظ بها لمناقشتها خلال دراسة أعمق لحالة التلميذ ، وأخيرا فانه من الواجب أن نسجل آراء المدرس الشخصية فى جزء منفصل عن التقرير .

ومع تسليمنا بأن الطرق التى أوضحناها سابقا مستحق الموضوعية فى كتابة التقارير ، فإن احتمال اختلاف المدرسين الذين يلاحظون نفس التلميذ فى كتابة تقاريرهم عنه مازال قائما ، اذ الثابت أن خبرة المدرس الشخصية وميوله وقيمه واحتياجاته ستؤثر حتما فى طريقة كتابته لتقريره . وعلى هذا فانه يتحتم على المدرسين ألا ينسوا خلال دراستهم لسلوك أى تلميذ أنهم محتاجون الى الملاحظات الشخصية المستقلة التى يسجلها عدة أفراد مختلفين . ومن البديهي أن مثل هذه الدراسة التعاونية لحالة التلميذ ستصوب من الأحكام غير الصائبة التى تنشأ بناء على تفسيرات قائمة على غير أساس

موضوعي ، بالاضافة الى سدها لأوجه النقص التي قد توجد عادة في الدراسة التي يتولاها مدرس واحد بمفرده .

وسيجد المدرسون في التوجيهات التالية ما يعاونهم على تعلم الملاحظة الموضوعية لحالة التلميذ مع كتابة تقاريرهم بدقة تامة بناء على ملاحظاتهم .

١ - يجب على المدرس الملاحظ أن يحاول معرفة نفسه أو بمعنى آخر يجب عليه أن يتفهم حقيقة مشاعره واحتياجاته وآرائه الشخصية التي تؤثر في ملاحظاته وكتابته لتقرير عن سلوك معين لتلميذ ما .

٢ - يجب على المدرس الملاحظ أن يصف المكان والظروف التي قام بملاحظة التلميذ فيها .

٣ - يجب على المدرس الملاحظ أن يسجل ما يقوله التلميذ وما يفعله مع العناية بالتفصيلات على قدر طاقته ، وبالأخص ما كان متعلقا منها بالتصرفات التي تفسر فكرة التلميذ عن نفسه وعن مشكلاته ، كما عليه أن يراعى تسجيل تصرفات التلميذ وفق تسلسل حدوثها ، وعليه بقدر الامكان أن يلاحظ تصرفات أقران التلميذ والتي لها علاقة بسلوكه .

٤ - يجب على المدرس الملاحظ أن يلاحظ التلميذ في مواقف متعددة ومختلفة متتبعا له في حجرة الدراسة وصالة الطعام والملعب وصالة الهوايات والحفلات المدرسية والبيئة والمنزل ، كما عليه أن يلاحظه خلال فترات عمله ولعبه مع زملائه ومشرفيه وقادته ، وعليه أن يراعى أن تكون هذه الملاحظة موزعة على فترات متباعدة من اليوم المدرسي .

٥ - يجب على المدرس الملاحظ أن يصف السلوك العادي التقليدي للتلميذ ، بالاضافة الى وصف سلوكه غير العادي ، اذ أنه من المهم أن نعرف تصرف التلميذ في المواقف العادية ، كما يجب أن نعرف سلوكه تجاه موقف يجابه فيه بمشكلة ما .

٦ - سيجد معظم المدرسين أنهم محتاجون الى تدوين بعض الملاحظات خلال ملاحظتهم للتلميذ ، ونحن ننصح المدرسين الذين يقومون بملاحظة تلاميذهم في أثناء قيامهم بعمل آخر أن يسجلوا ملاحظاتهم باختصار في شكل نقاط سريعة . والمؤكد أن أمثال هذه الملاحظات السريعة ستعاون في استبعاد الأخطاء التي قد ترد في تقاريرهم .

٧ - يجب على الملاحظين أن يتذكروا أن تسجيل تصرف عادى تافه للتلميذ يعطى فكرة ضئيلة عنه ، ولكنه مجموع عدد من الملاحظات التى تسجل من جماعة من الملاحظين الممتازين وعلى مدار فترة طويلة من الزمن سيعطى دلالة واضحة عن سلوك التلميذ وحالته . ويسمى تلخيص هذه المجموعة من التقارير بالسجل القصصى والذى سنناقشه فى الجزء التالى من هذا الفصل .

السجل القصصى

يميل المدرسون فى بعض الحالات المعينة الى اعداد تقارير تفصيلية دقيقة وان لم يتيسر لهم الوقت الكافى لكتابة التقارير المطولة ، لذا فان السجل القصصى يعتبر الوسيلة الفعالة لتجميع ملاحظات المدرسين ، ويمثل السجل القصصى أسلوبا لجمع المعلومات وفقا للقواعد التى شرحناها سابقا .

ولتنظيم عملية كتابة وملء السجل القصصى للتلميذ ، فان الأمر يقتضى أن يزود كل مدرس ببطاقة صغيرة الحجم يتولى المدرس تسجيل اسم التلميذ وملاحظاته عن سلوكه على أحد وجهيها ، كما يسجل آراءه وتفسيراته الشخصية التى يعن له تسجيلها على الوجه الآخر من البطاقة ، كما يتعين على المدرس أن يدون اسمه وتاريخ تسجيله للمعلومات . ثم عليه أن يثبت هذه البطاقة فى ملف البطاقة التراكمية للتلميذ . ويمكن أن يخصص جزء خاص من ملف البطاقة التراكمية لوضع البطاقات التى يملأها المدرسون فى هذا الجزء ، ويحسن أن ترتب أمثال هذه البطاقات متسلسلة وفقا لتواريخ وضعها فى ملف البطاقة التراكمية حتى يستطيع أخصائى التوجيه أو من يعنيه الأمر أن يتتبع تطور سلوك التلميذ من خلال دراسته للملاحظات المدونة فى بطاقات المدرسين .

وعلى سبيل المثال ، فعندما بدأت أخصائية التوجيه فى إحدى المدارس الثانوية فى تطبيق أسلوب السجل القصصى فى مدرستها فانها قامت باعطاء كل مدرس من زملائها فى المدرسة مجموعة من البطاقات صغيرة الحجم وشرحت لكل منهم طريقة استعمالها ، ثم طلبت منهم تسليمها هذه البطاقات بعد ملئها كى تضمام الى ملفات البطاقات التراكمية للتلاميذ والتى كانت تحفظها فى مكتبها . ورغم أن هذا فانها وجدت نفسها مضطرة أحيانا الى الاتصال بالمدرسين طلبا لاستكمال المعلومات عن حالات بعض تلاميذ بعينهم .

وللتدليل على ما نقول فإن هذه الأخصائية تقدمت الى لجنة التوجيه بالمدرسة تطلب منها المعاونة على دراسة حالة أحد التلاميذ ، وعقب عدة اجتماعات للجنة بدأت الأخصائية فى تلقي تقارير من مدرسى التلميذ توضح مدى تقدمه ، فيما عدا واحدا من المدرسين لم يرسل لها أى تقرير . وسعت الأخصائية الى مقابلة هذا المدرس وتناقشت معه مبدئيا ، ودلتها هذه المناقشة على حاجة المدرس الى تعلم كيفية كتابة التقارير الفصصية ، وفى مناقشتها التالية مع هذا المدرس بادرته بقولها : « كيف يسير تلميذك فلان فى مادة الدراسات الاجتماعية ؟ » وأجابها المدرس باقتضاب قائلا : « انه أخذ فى التحسن » ، وسألته الأخصائية قائلة : « وكيف حدث هذا التحسن ؟ » فأجابها المدرس قائلا : « ان التلميذ يقول انه أصبح قادرا على القيام بواجباته المدرسية ، كما أنه قرأ كتابا بأكمله فى التاريخ ، وأنا أعتقد أنه أمر هام بالنسبة له ، وقد حصل على تقدير جيد فى آخر امتحان عقدته لفصله » . ثم أردف المدرس قائلا : « وقد أخبرنى أنه لم يسبق له الحصول على تقدير جيد فى أية مادة أخرى غير مادة الحساب » وأظهرت الأخصائية سرورها لتقدم التلميذ وعقبت بقولها : « لعلك تعرف ان ملاحظتك الأخيرة تعتبر هامة ، ومن الضرورى تسجيلها ووضعها فى ملف البطاقة التراكمية للتلميذ ، وأرجو أن تسجلها على هذه البطاقة التى سأعطيكها لك حتى يمكن أن يطلع عليها ويستفيد منها الزملاء المدرسون الذين يسعون الى معاونة التلميذ ، كما أننى أرجو أن تسجل آراءك التى تعتقد أنها ستساعد التلميذ على الوجه الآخر من البطاقة حتى تستطيع الاستفادة من توصياتك الشخصية مع فصلها من ناحية تسجيلها عن ملاحظاتك الموضوعية التى ستدونها على الوجه الآخر » .

ولا شك أن أخصائية التوجيه بهذه المدرسة قد استطاعت عن طريق أمثال هذه الاتصالات الشخصية بالمدرسين أن تعاونهم على تعلم كيفية ملاحظة التلاميذ وكتابة التقارير التى يمكن لجميع أعضاء هيئة المدرسة الاستفادة بها.

استمارات تقويم التلميذ

اتضح لنا مما سبق شرحه أن السجل القصصى يفيد فى تعرف نمو قلة من التلاميذ فقط بحكم طريقة تطبيقه ، وعلى هذا فمن الواجب على أعضاء هيئة المدرسة أن تأخذ بطريقة أخرى حتى تستطيع تقويم نمو وتقدم جميع التلاميذ على فترات دورية . وقد أثبتت التجربة أنه يمكنهم الاستفادة

من تطبيق استمارة تقويم التلميذ في تحقيق هذا الغرض شريطة الاهتمام بتصميمها .

ولضمان الاستفادة الايجابية من تطبيق هذه الاستمارة في المدرسة فانه يتحتم على جميع من يستعملونها، وهم التلاميذ وأولياء الأمور والمدرسون، أن يتفهموها جيدا . والثابت أنه يمكن تحقيق هذه الفائدة اذا تعاونوا جميعا على تحديد ما يجب على المدرسين والتلاميذ أن يقوموا به في المدرسة، وما يتعين على المدرسين أن يبلغوه الى الآباء والأمهات عن طريق التقارير ، بالإضافة الى ضرورة استيعابهم للغرض من استعمال استمارة تقويم التلميذ . ومع أنه من البديهي أن يتحمل مجلس التعليم قانونا مسئولية تحديد رسالة المدرسة ووظيفتها ودورها دون أن يحق لهذا المجلس تفويض الغير في تحمل هذه المسئولية ، فانه يشجع عادة هذا النوع من التعاون الوثيق في التخطيط لما فيه صالح المدرسة وتلاميذها ومدرسوها . والجدير بالذكر أن مجلس التعليم ينظر بعين الاعتبار الجادة الى جميع الآراء والمقترحات التي تصله من جماعة منظمة تعبر عن وجهات نظر التلاميذ أو المدرسين أو أولياء الأمور .

وبعد أن تحدد اللجنة المشتركة المكونة من ممثلين عن التلاميذ والآباء والمدرسين الأهداف العامة التي يجب على المدرسة أن تسعى الى تحقيقها ، بالإضافة الى وضعها للأسئلة التي تتطلب اجابة عنها في تقارير المدرسين عن نمو وتقدم تلاميذهم ، فانه يتعين على المدرسين المؤهلين تأهيلا خاصا في التفويم ووضع المقاييس أن يتولوا تصميم استمارة تقويم التلميذ . واذا ما شعر هؤلاء المدرسون أن اللجنة المشتركة تغالت في وضع قائمة طويلة عن الأسئلة يتعذر تضمينها في استمارة تقويم التلميذ فانه يجب عليهم أن يسعوا للاجتماع باللجنة المشتركة بغرض التقليل من هذه الأسئلة الى الحد الأدنى الضروري . وواجب اللجنة المشتركة أن تعاون المدرسين المتخصصين على شمول استمارة تقويم التلميذ للأسئلة التي يرغب الآباء والتلاميذ في الحصول على اجابات عنها مع الأخذ بعين الاعتبار مقدرة المدرسين الذين سيطبقون استمارة التقويم من حيث توافر الوقت الكافي لديهم للاجابة عن هذه الأسئلة عن طريق اتصالهم اليومي بالتلاميذ بالإضافة الى أعباء أعمالهم الثقيلة الأخرى .

ويعقب الاتفاق بين اللجنة المشتركة والمدرسين المتخصصين في التقويم على قائمة محددة للأسئلة قيام المدرسين المتخصصين باعداد استمارة التقويم

الملائمة مع مراعاة تيسير مجال التنوع والكثرة لاجابات كل سؤال على حدة .
كما يجب عليهم خلال تصميمهم لهذه الاستمارة التركيز على عمليات وصف سلوك التلميذ دون الحكم الشخصي على هذا السلوك .

ومما يجدر الاشارة اليه أنه يجب على المدرسين المتخصصين في التقويم كخطوة أولى في اعدادهم للاستمارة أن يجربوها بالتعاون مع المدرسين على مجموعة من التلاميذ كعينة . ولا شك أن اجابات المدرسين عن الأسئلة التي تشملها الاستمارة ستوفر للمتخصصين المادة الكافية لاعادة صياغة الأسئلة مع العناية باتاحة فرص التنوع والكثرة لاجابات كل سؤال على حدة . ويجب على المتخصصين أن ينبهوا زملاءهم المدرسين الى تجنب استعمال الكلمات التي لها صفة العمومية في وصفهم لسلوك التلميذ كتسجيل كلمات : ممتاز أو جيد أو متوسط أو ضعيف ، اذ أن هذه الأحكام التقديرية تختلف من حيث معناها وقيمتها من فرد الى آخر . وقد أثبتت التجربة أن اجابات المدرسين لا يمكن أن تخلو من الأحكام التقديرية الفردية مما يتعين معه أن يقوم أخصائيو التقويم بمراعاة التقليل من فرص أمثال هذه الاجابات الى الحد الأدنى عند وضعهم لأسئلة استمارة التقويم . وعلى المتخصص أن يسعى عند وضعه للأسئلة أن تكون اجاباتها وصفا لسلوك التلميذ وبما يجيب عن الأسئلة التي حددتها اللجنة المشتركة المكونة من التلاميذ والآباء والمدرسين ،بالاضافة الى كون كل اجابة من اجابات السؤال الواحد مدعمة له ومفطية لجزء من معناه.

وسنذكر فيما يلي نماذج من الأسئلة واجابات كل واحد منها كما وضعتها مجموعة من الأفراد اتبعت خطة العمل التي شرحناها سابقا :

س١ - ما مدى كفاية هذا التلميذ في أدائه لعمله ؟

الاجابات :

١-١- انه على درجة من الكفاية في أدائه لعمله ، وان كان هناك أخطاء في هذا العمل يجب تصويبها .

١-٢- يؤدي عمله بكفاية عندما يشترك مع زميل كفه في أداء هذا العمل ولكنه يتردد في تحمل مسئولية انجاز هذا العمل بمفرده .

١-٣- ينتابه اليأس ويستسلم دون أن يحاول بذل أقصى جهده .

١-٤- يميل الى اضاعة الوقت قبل البدء فى العمل ، ولكنه يؤدي عمله بكفاية اذا ما استقر على مقعده وبدأ فى عمله .

١-٥- يستغل وقته خير استفلال وينتج انتاجا جيدا .

١-٦- رغما من أنه يعرف أنه يحتاج الى المساعدة فى أدائه لعمله ، الا أنه لا يتقبل قبولاً حسناً المساعدة التى قد تقدم اليه .

١-٧- لا ينطبق على حالة التلميذ أية اجابة من الاجابات السابقة .

س٢ : هل يتقبل هذا التلميذ ويتحمل مسئولية أدائه لعمله المدرسى ؟

الاجابات :

١-١- يقوم بأداء العمل المطلوب منه أداؤه فقط .

١-٢- يقوم عادة بانجاز عمل يفوق ما يطلب منه أداؤه .

١-٣- لا يتم عادة عمله بأكمله .

١-٤- يقوم أحيانا بانجاز عمل يفوق ما يطلب منه أداؤه .

١-٥- يقوم بانجاز عمل يفوق ما يطلبه منه مدرسه اذا أثار موضوع العمل اهتمامه ، وان كان فى أحيان أخرى يؤدي العمل الذى يطلبه منه المدرس فقط .

١-٦- يقوم بانجاز عمل يزيد عما يطلبه منه مدرسه اذا كان عارفاً بكيفية أداء هذا العمل ، ولكنه يميل الى تجنب أداء الأعمال التى تصادفه صعوبة فى أدائها .

١-٧- لا ينطبق على حالة التلميذ اجابة من الاجابات السابقة . ويجب أن ترتب الاجابات عن كل سؤال وفقاً للترتيب الأبجدي حتى نتجنب ترتيبها وفقاً لتسلسل تقديراتها من مستوى جيد الى مستوى ردىء . ويمكن للمدرسين أن يدونوا اجاباتهم الشخصية عن السؤال اذا رأوا أن الاجابات

الموضوعة لهذا السؤال أخفقت في وصف التلميذ كما يروونه من وجهة نظرهم .

وإذا ما كانت المدرسة تطبق طريقة تقدير التلاميذ بالحروف - أ للممتاز و ب للجيد ٠٠٠ الى آخره - فيجب على المدرسين أن يستمروا في الأخذ بهذه الطريقة وان كان يمكنهم استعمال استمارة التقويم في دعم هذه الطريقة في التقدير . وإذا ما كان المدرسون يضمنون تقديراتهم بناء على السمات الشخصية للتلاميذ ، فانه يمكنهم استخدام استمارة التقويم كبديل عن هذا الجزء من بطاقة التقدير .

ويمكننا أن نؤكد أن اجراء عملية تقويم كل تلميذ لمرة واحدة في الفترة الدراسية الواحدة فيه الكفاية ، اذ أن تكرار اعداد التقارير بغرض تقويم التلميذ يضطر المدرس لأن يكون سطحيًا في تقويمه له ، بينما اذا طوّل المدرس بتقويم تلاميذه مرة في كل فترة دراسية ، فان هذا سيشجع له الوقت الكافي للقيام بهذه العملية في النصف الثاني من كل فترة دراسية وخاصة اذا ما وفرت له المدرسة استمارات التقويم والأسئلة اللازمة بما يتيح له تسجيل ملاحظاته خلال تلك الفترة .

والجدير بالذكر أنه يجب على مدرسي المرحلة الابتدائية أن يعدوا تقارير تقويمهم لتلاميذهم من أصل وصورة ، بينما يكفي أن يعد مدرسو المدارس الثانوية تقاريرهم التقويمية من أصل واحد ، فقط ، باعتبار أن كلا منهم يلاحظ عددا كبيرا من التلاميذ ، ويحسن في هذه الحالة أن تخصص المدرسة أحد الكتب لاعادة كتابة هذه التقارير من أصل وصورة مع ارسال الأصل الى ولي أمر التلميذ والاحتفاظ بالصورة في ملف البطاقة التراكمية للتلميذ . ولا شك أن الاحتفاظ بصورة من استمارة تقويم كل تلميذ في ملف بطاقته التراكمية سيفيد أعضاء هيئة التدريس في معرفة مدى تقدم التلميذ . ومن البديهي أنه يمكن للمدرسين استعمال تقارير السجلات القصصية التي يدونونها عن تلاميذهم في دعم استمارات تقويمهم عن طريق ارفاقها بها .

اجتماع بحث الحالة

دلت التجربة على أنه حتى في المدارس التي تقوم فيها لجان للتوجيه حيث يتولى أعضاؤها القيادة والاشراف على الجماعات المشكّلة من مدرسي

المدرسة الآخرين بفرض القيام بدراسات عن تلاميذ المدرسة فان أعضاء هذه الجماعات لا يعنون بتسجيل ما يتعلمونه للاستفادة منه في المستقبل ، وعلى هذا فانه يجب أن تحفظ تقارير اجتماعات بحث حالات التلاميذ في ملفات بطاقتهم التراكمية • ويجب على كل لجنة للتوجيه بكل مدرسة أن تنتخب سكرتيراً لها يتولى مسئولية تسجيل الأسئلة الآتية واجاباتها بالنسبة لكل تلميذ تبحث أو تدرس حالته عن طريق اللجنة :

١ - ما الذى عرفناه عن هذا التلميذ ؟

٢ - ماهى العوامل الموضوعية التى يمكن أن نضع على أساسها برنامجاً علاجياً للتلميذ ؟

٣ - ماهى المسئوليات والأعمال التى كلفنا بها بعض المدرسين الذين وقع عليهم اختيارنا لمعاونة التلميذ ؟

وقد أوضحنا فى الفصل الأول من الكتاب أن لجنة التوجيه بالمدرسة مسئولة عن تنظيم اجتماعات بحث حالات التلاميذ الذين تحتاج حالاتهم الى دراسة ، كما سبق لنا أن بينا أن هناك بعض المدارس يتولى فيها بعض المدرسين تنظيم أمثال هذه الاجتماعات فى أضيق الحدود • وفى مثل هذه الحالات فان ناظر المدرسة أو أخصائى التوجيه بها يتولى الترتيب لتنظيم اجتماع لبحث الحالة كلما احتاج أحد المدرسين الى معاونته فى سعيه لمساعدة أحد التلاميذ • وغنى عن البيان أنه يجب تخصيص أى فرد من الحاضرين للمؤتمر لتسجيل جميع مايدور فيه من أسئلة عن التلميذ واجاباتها ، بالإضافة الى أسلوب علاج الحالة •

سجل التحصيل الدراسى

تطبق معظم المدارس الابتدائية طريقة أو أخرى فى تسجيل التقديرات المحددة لمستويات تلاميذها ، والثابت أن جميع المدارس الثانوية ملزمة بتسجيل المواد الدراسية التى تلقاها تلاميذها مع اثبات التقديرات التى حصل عليها كل تلميذ فى كل مادة دراسية على حدة •

وبينما لا يمكننا الاعتماد كلية على تقدير التلميذ فردياً فى مادة بعينها ، نجد أن مستوى تلميذ المدرسة الثانوية بالنسبة لفصله له دلالة

هامة تنبئ عن مدى امكان نجاحه فى التعليم الجامعى ، بالإضافة الى أن معرفة هذا المستوى سيوفر لأخصائى التوجيه بالمدرسة المادة التى تعاونه على التعرف على مستوى أعمال التلميذ وعاداته فى هذه الأعمال واتجاهاته بالنسبة لها .

وحيثما تتوافر الظروف المواتية التى تيسر للتلميذ الطمأنينة فى فحص ومناقشة مشاعره الحقيقية دون ما خوف أو تهديد ، فإن أخصائى التوجيه يستطيع أن يستفيد من التقديرات التى أحرزها التلميذ فى معاونته على تحليل مدى تحصيله الدراسى وميوله التعليمية . وعلى سبيل المثال فإن أعظم التلاميذ تفوقا لا يمكن أن ينجح فى جميع المواد الدراسية عن طريق بذله لمجهودات متعادلة من حيث الكم والكيف بالنسبة لجميع هذه المواد ، ويمكننا أن نؤكد أن بعض التلاميذ قد لا يتميزون فى نتائجهم بالنسبة لبعض المواد التى يمكنهم التفوق فيها بسهولة ويسر ، ويمكن لأخصائى التوجيه أن يعرف الكثير من أمثال هذه المعلومات بالعمل مع التلميذ مباشرة ومعاونته على تحليل محتويات سجله ، مقارنة بما سيعرفه من التلميذ نفسه منفصلا عن سجله الدراسى أو العكس .

سجل العمل

يتعلم التلاميذ من خلال تجاربهم فى العمل كيفية التعاون مع الأفراد الآخرين من مختلف المهن عن طريق التعامل معهم فى أعمالهم . وبالإضافة الى كسبهم للمال لقاء هذا العمل فإن التلاميذ يتعرفون مقدرتهم وأنفسهم مع تعرف أعضاء المجتمع الذين يعملون معهم وطرق اكتسابهم لعيشهم وكيفية ممارستهم لحياتهم . وقد يسهو بعض المدرسين عن أن التلميذ يحسن من عادات عمله عندما يمارس وظيفة ما ، بل ان الثابت أن بعض التلاميذ لا يشعرون بحقيقة حاجتهم الى تحسين عاداتهم فى العمل الا بعد التحاقهم بوظيفة أو عمل ما . ويجب على المدرسة أن تضمن ملف البطاقة التراكمية للتلميذ وصفا شاملا لخبراته فى العمل مع ايضاح جميع الحقائق والبيانات عن هذا العمل وفقا لنموذج البطاقة الموضحة فى الشكل رقم ٤ التالى بيانه :

شكل رقم (٤) نموذج بطاقة العمل للتلميذ

اسم العمل أو الوظيفة	طبيعة ونوع العمل	اسم المؤسسة التي يعمل فيها واسم المشرف عليها	تاريخ التحاقه بالعمل

ورغما من أن البطاقة التراكمية للتلميذ ستضم البيانات المستخرجة من بطاقة عمله ، الا أن أخصائي التوجيه سيجد نفسه محتاجا بين الحين والآخر الى المزيد من المعلومات عن عمل هذا التلميذ . ويجب عليه في هذه الحالة أن يقنع التلميذ بأنه يسعى الى معاونته في تقويم تجاربه في هذا العمل . ويستطيع أخصائي التوجيه بالتعاون مع مدرسي اللغة الانجليزية أن يحدد بعض الموضوعات التي تعالج وظيفة التلميذ خلال عطلة الصيفية أو عمله لبعض الوقت خلال دراسته بفرض الحصول على المزيد من المعلومات لتضمينها في البطاقة التراكمية للتلميذ . ومن المفيد أن تشتمل عناصر هذه الموضوعات على ما يعاون التلميذ على تحليله لخبراته في العمل مع الاهتمام بالنواحي التالية :

- ١ - نواحي العمل التي أحبها التلميذ في وظيفته .
- ٢ - نواحي العمل التي لم يحبها التلميذ في وظيفته .
- ٣ - نواحي العمل التي أجاد التلميذ القيام بها في وظيفته .
- ٤ - نواحي العمل التي قام بها التلميذ على مستوى ضعيف من الكفاية والانتاج .
- ٥ - ماهي حقيقة مشاعر التلميذ تجاه الأفراد الذين عمل معهم ؟
- ٦ - ما الذي تعلمه أو اكتسبه من خبراته في هذا العمل ؟

فاذا ما قام التلميذ بتحليل خبراته في العمل وآثارها في نفسه فلا شك أن فهمه لنفسه وقدراته سيزداد عمقا ، ورغما من تسليمنا بضرورة معاونة أخصائي التوجيه للتلميذ في تقويمه لخبراته في العمل فإن هذا لن يفنى عن حتمية قيام التلميذ نفسه بتقويم خبراته في العمل وتقرير مدى استفادته من هذه الخبرات .

بطاقة النشاط

ينادى معظم المربين والعاملين في التعليم بضرورة تقويم أعمال ونشاط التلميذ التي يقوم بها أو يشترك فيها خارجا عن حدود حجرة الدراسة . وقد اقتنع المسؤولون الإداريون والفنيون عن التعليم بأن بطاقة نشاط التلميذ التي يدون فيها نشاطه خارج الفصل تمثل جزءا هاما يجب أن يتضمنه سجل التلميذ . ولا شك أن تطبيق هذه المبادئ يقتضى من المدرسين وأخصائيي التوجيه مقدرة على تسجيل أوجه نشاط التلميذ المدرسي خارج حجرة الدراسة ، بالإضافة الى تدوين أسماء المنظمات والهيئات التي ينتمى اليها التلميذ .

ولتفسير ذلك نقول انه يجب على المدرسين والموجهين أن يصفوا بدقة المنظمة أو الهيئة التي يتمتع التلميذ بعضويتها مع العناية بتسجيل مجالات نشاط هذه المنظمة ، ودور التلميذ من حيث ايجابية مشاركته في نشاطها . ويوضح لنا الشكل رقم (٥) نموذج بطاقة النشاط لتلميذ ما ، المعلومات والبيانات التي تمثل الحد الأدنى لما يجب معرفته عن نشاط التلميذ الخارجى والتي يجب أن تضم الى ملف البطاقة التراكمية للتلميذ .

شكل رقم (٥) نموذج بطاقة النشاط للتلميذ

ماهية النشاط ونوعه	دور ومسئولية التلميذ	المشروعات الهامة التي يشملها النشاط	تاريخ الالتحاق بعضوية المنظمة

وسنوضح فى الفصل الخامس عشر من الكتاب عدة أمثلة تطبيقية للتوجيه من خلال أوجه النشاط الخارجية للتلميذ ، كما سنناقش دلالة وأهمية خبرات أوجه النشاط الخارجية للتلميذ فى الفصل السادس عشر .

السجل الصحى

من الحقائق الثابتة أن المدرسين لا يمكنهم بحكم تأهيلهم أن يقوموا بعلاج التلاميذ المرضى ، وإن كان فى استطاعتهم تعرف علامات ودلائل مرض أحد التلاميذ ، ولعلنا نتفق على أن التلميذ المريض لا يمكنه بحال أن يستفيد من دراسته . ولا شك أن المدرسين فى حاجة ماسة إلى مساعدة الطبيب لعلاج التلاميذ المرضى بالإضافة إلى حاجتهم لمساعدته فى تدريبهم وإعدادهم لمعرفة علامات ومظاهر مرض أحد التلاميذ ، والتي تستدعى إحالته إلى الطبيب .

وتعنى معظم المدارس بتنظيم فحص طبي عام لجميع تلاميذها فى شهر سبتمبر من كل عام قبل بدء الدراسة مباشرة ، وبالإضافة إلى هذا فإننا نجد أن بعض المدارس وخاصة الصغيرة منها تتفق مع أحد الأطباء للعمل بها فى وظيفة لبعض الوقت أو تستخدم طبيباً للعمل كطبيب للمدرسة كلما احتاج الأمر إلى خدماته . وبغض النظر عن أسلوب استخدام المدرسة للطبيب فإنه يتعين عليه أن يرشد المسئولين عن المدرسة إلى طبيعة وأهمية الفحص الطبي المطلوب بالنسبة لتلاميذها . ويجب على المدرسة أن تسعى إلى توفير خدمات طبيب للأسنان لتلاميذها . والملاحظ أن بعض الآباء يفضلون فحص أبنائهم وعلاجهم لدى طبيب الأسرة ، ومع جواز السماح للآباء باتخاذ هذا الإجراء بالنسبة لأبنائهم فإنه يجب على جميع الأطباء الذين يقومون بفحص التلاميذ وعلاجهم أن يقدموا تقارير عن حالات التلاميذ الذين يعالجونهم إلى الموظف المسئول بالمدرسة والذي يعينه مدير التعليم بالمنطقة . كما يجب على مدير التعليم أن يوافي الآباء بتقارير عن نتائج الفحص الطبي لأبنائهم ، إذ أنه من المفيد أن يعرف الآباء بحالة أبنائهم الصحية ، سواء أكانت هذه الحالة مطمئنة أم تحتاج إلى علاج .

ويجدر بنا أن نوضح أنه فى الحالات التى لا يستطيع الآباء فيها تحمل نفقات توفير الرعاية الطبية لأبنائهم ، فإن واجب طبيب المدرسة أو ممرضتها

أو ناظرها أن يسعى في طلب معونة المؤسسات والهيئات العاملة في ميدان الرعاية الاجتماعية في المنطقة التي تقع المدرسة في نطاقها ، وما لا شك فيه أن قيمة الفحص الطبي للتلاميذ تتوقف على مدى ايجابية السلطات المسئولة من حيث قيامها بالعمل على علاج المشكلات الصحية .

ويجب على ادارة المدرسة أن تحتفظ بسجل لكل تلميذ تسجل فيه جميع الأمراض المعدية التي أصابته أو تصيبه بالإضافة الى حفظ التقارير التي يضعها طبيب المدرسة وطبيب الأسنان عن حالة التلميذ . وتلجأ بعض المدارس الى ارفاق هذا السجل مع استبيان التاريخ الشخصي للتلميذ ، في حين تحتفظ بعض المدارس الأخرى بهذا السجل بعد ملئه منفصلاً عن الاستبيان حتى يسهل على الطبيب أو الممرضة استخدامه كلما لزم الأمر .

SUGGESTED READINGS

1. Cronbach, Lee J., *Essentials of Psychological Testing*, Harper, New York, 1949. In Chapter XVIII Cronbach makes good suggestions for improving observations and for using rating scales.
 - a. Describe one situation in which you could apply Cronbach's ideas on developing a rating scale for use in your work.
 - b. From what other sources could you obtain data to supplement that which would be provided by your scale ?
2. Froehlich, Clifford P., and Darley, John G., *Studying Students*, Science Research Associates, Chicago, 1952. Chapter IV-VIII, and XV are recommended for study in connection with the topics presented in this chapter.
 - a. What do these authors believe the staff should observe about students ?
 - b. How can the staff obtain information from the pupil about himself ?
3. Prescott, D. A., "Communicating Knowledge of Children to Teachers," *Child Development*. 19 : 15-24, March 1948. In this paper Prescott reviews his experiences in helping a group of teachers increase their understanding of children through use of child study on the job.
 - a. How could this technique be used in your school ?
4. Strang, Ruth, *Counseling Technics in College and Secon-*

dary School, Harper, New York, 1949. Professor Strang presents excellent material on the following: observing behavior, Chapter II; rating scales, Chapter III; personal documents, Chapter IV; the case study, Chapter VIII.

- a. What is a case study?
- b. What are the characteristics of a good case study?

SUGGESTED FILM

1. *This Is Robert* (80 minutes) New York University Film Library, produced by the department of Child Study of Vassar College in Cooperation with Sarah Lawrence College Nursery School, 1942. This film is a photographic study of an aggressive boy who has minor problems. The film traces Robert's development from the time he entered nursery school until he finds a place for himself in the first grade.

Turn back to the early part of this chapter and reread the suggestions for observing and reporting on child behavior. Use these suggestions in writing up your observations of Robert in this film.

- a. Compare your report with the reports of two of your classmates. Were there any differences in the things you selected to report? How were these differences related to your own personal interests?
- b. What were Robert's good points?
- c. What were the strong positive influences in Robert's early childhood?
- d. What made it difficult for Robert to adjust to his grandparents?
- e. How did the nursery school help Robert?

٦ | مقدمة في دراسة الطفل باستخدام الاختبارات



تعاون الاختبارات المدرسين والموجهين الذين يستغلونها على تفهم تلاميذهم . ويمكن القول أن بعض المدرسين والموجهين يشقون كل الثقة بنتائج الاختبارات وما تعطيه من دلالات على مقدرة تلاميذهم ، في حين نجد أن البعض الآخر منهم لا تتوافر لديه الدربة الكافية للاستفادة من أساليب الاختبارات التي يحاولون ما وسعهم الجهد تطبيقها ، بل انهم يشغلون أحيانا في استغلالها، وهم بتحليلهم وتفسيرهم الحاطي. لنتائج الاختبارات قد يضررون تلاميذهم عن طريق تشجيع هؤلاء التلاميذ على اختيار مواد دراسية أو اتجاهات مهنية تؤدي بهم الى أواخر العواقب ، أو هم قد يواجهون تلاميذهم توجيها يتنافى كلية مع صالح مستقبلهم .

وقد نجد أن لبعض المدرسين والموجهين القدرة على تفسير نتائج الاختبارات لزملائهم المدرسين ، ولكنهم لا يستطيعون تفسير دلالات هذه النتائج إذا ما قصدهم تلاميذهم طلبا للعون . ولعل هذا ينجم عن اخفاق المدرس أو الموجه في اختيار العبارات أو الكلمات التي يستطيع التلاميذ استيعابها وفهمها ، كما قد يرجع اخفاقهما الى عدم تمكنهما من خلق أو توفير الظروف الانفعالية الملائمة التي تعاون التلميذ على دراسة ذاته وتساعدته على تقبل هذه الذات كما يراها على حقيقتها .

وسنعرض فيما يلي شرحا لحالة أحد التلاميذ والتي توضح أوجه الاستفادة المتعددة من الاختبارات كأساليب لدراسة حالة هذا التلميذ والتي أظهرها سجل المقابلة الشخصية بين التلميذ وأخصائي التوجيه بعد أن عرف التلميذ نتائج اختباراته في برنامج المنطقة التعليمية لاختبار تلاميذ المدارس الثانوية . وسنرى كيف استطاع أخصائي التوجيه المخلص المتقن لعمله أن يفسر نتائج الاختبار لتلميذه ويفهمه اياها ثم يقنعه بها ، كما سنرى مدى أهمية المعلومات والبيانات التي تجمع عن هذا التلميذ عن غير طريق الاختبارات حتى تتكامل الفائدة من دراسة حالة التلميذ . وبالإضافة الى هذا كله فسنعرف كيف استطاع أخصائي التوجيه التعاون مع زملائه المدرسين بفرض مساعدة هذا التلميذ على تفهم ذاته مع مساعدته على المبادأة في وضع التخطيط التعليمي والمهني الملائم لقدراته وميوله .

شكل رقم (٦) بطاقة تسجيل الطالب

١	اللقب	الإسم	إسم الوالد	١٩٩٥
	<p>بطاقة تسجيل الطالب</p> <p>الرجاء ملء كافة البيانات مع المحافظة على البطاقة</p>			
٢	سجل و تاريخ الميلاد	٣	مع علامة على تاريخ التسجيل	٤
	مذكر	مذكر	إعدادي	مع علامة على مراحل التعليمية
٥	٦	٧	٨	٩
١٠	١١	١٢	١٣	١٤
١٥	١٦	١٧	١٨	١٩
٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤
٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩

الدرسة الثانوية المركزية بولاية الجبلي
 صرنا مع الإختبارات
 وحدة التقييم
 مكتب البحوث التربوية
 كلية التربية
 جامعة البلي

كيف تفسر للتلميذ نتائج اختباراته

أوضحنا فى مقدمة هذا الفصل أننا سنستعرض حالة أحد التلاميذ وكيف تمكن أخصائى التوجيه من تفسير نتائج اختباراته له ثم توجيهه الى ما فيه صالحه . وقد بدأت العملية حين وجد الأخصائى بطاقة نتيجة اختبارات التلميذ مثبتة فى ملف بطاقته التراكمية ، وقد اشتملت البطاقة على نتائج اختبارات التلميذ فى اللغة والقراءة وكتابة اللغة الانجليزية واستعمالها بالإضافة الى مجموع أجزاء اختبار الذكاء .

وكان أخصائى التوجيه يعرف عن هذا التلميذ تحمسه الشديد للمناقشة وحبّه للاختبارات مع رغبته فى التميز فى نتائج هذه الاختبارات ، وذات يوم حضر التلميذ مكتب الأخصائى وسأله فى مرح قبل أن يجلس :

« لقد أخبرنا ناظر المدرسة عندما حضرنا الاختبارات التى عقدت فى شهر سبتمبر الماضى أننا نستطيع معرفة نتائجها منك ، وقد أخبرنى بعض زملاء أنك تلفيت النتائج التى أرسلتها لك الجامعة ، فهل أستطيع أن أعرف نتائجى ؟ »

وأجابه الموجه فى هدوء : « أعتقد أنك قد سبق أن سألتنى عن نتائج الاختبارات منذ أسبوعين ، وأظن أنك جد مشتاق لمعرفة نتائجك » . وعقب التلميذ بعد أن اتخذ لنفسه مقعدا : « ان أمثال هذه الاختبارات تثير تساؤلى، اذ أننا عندما حضرنا هذه الاختبارات فأننى ظننت أن الغرض منها معرفة مستوانا كتلاميذ فى المدرسة الثانوية ، مقارنا بجميع تلاميذ المدارس الثانوية فى المنطقة ، وكنت أود أن أعرف نتيجة الآن » .

وتردد الأخصائى برهة قبل أن يعاود الحديث قائلا : « اننى سأخبرك عن كل اختبار على حدة بدلا من اجابتك عن سؤالك ، ولا شك أن حديثنا معا عن كل اختبار سيعاونك على تذكر ماهية هذا الاختبار ، وخلال تفكيرك فى كل اختبار فمن المحتمل أن نخمن نتيجةك فيه » فقال التلميذ بأسلوب يدل على نفاذ الصبر « أعتقد أننى قادر على تذكر كل اختبار ، ولكن لماذا لا تخبرنى مباشرة بنتيجتى فى كل اختبار من واقع التقارير التى عندك ؟ »

فأجاب الأخصائى بقوله « اذا استطاع أى تلميذ أن يخمن نتيجةه وكان تخمينه أقرب الى الصواب وكثيرا ما ينجح بعض التلاميذ فى تخمينهم ، فأننى

سأعلم يقينا مدى فهمه ومعرفته لموقفه، فإذا ما أخبرته بنتائجه فى الاختبارات دون أن يسعى هو الى تخمينها أولا ، فأننى سأشك فى حقيقة فهمه لموقفه ، كما أنه اذا اعتقد فى أن نتائج اختباراته أفضل مما هى عليه فعلا فانه قد يضع لنفسه مخططا تعليميا ومهنيا بمستوى لن يتمكن من تحقيقه ، واذا ما كان تخمينه لنتائج اختباراته أقل مما هى عليه فعلا فان تخطيطه لمستقبله سيخفق من حيث عجزه عن استغلال جميع امكانياته الشخصية ، وعلى هذا فانك اذا استطعت أن تخبرنى بمدى تقديرى لنفسك فى نتيجة كل اختبار حضرته فأننى ولا شك سأؤكد من فهمك لموقفك ، وأرجو أن أكون قد شرحت لك سبب تفسيرنا لنتائج الاختبارات بهذه الطريقة « • وعلق التلميذ على حديث الأخصائى بقوله « ان حديثك يبدو معقولا وأرجو أن نبدأ الآن فى مناقشة كل اختبار على حدة » •

واستمرت المناقشة والتي سنجد أن ملخص ما قيل فيها سيعاون فى زيادة ايضاح قيمة هذه المقابلة الشخصية بين الأخصائى والتلميذ مادمنا لم نستعرض بالتفصيل أساليب تفسير نتائج الاختبارات والتي سنعالجها فى فصول الكتاب من السابع حتى التاسع • وقد بدأ الأخصائى فى وصف الاختبارات التى حضرها التلميذ مع الاستفسار أولا فأولا عن مدى فهم التلميذ للتوجيهات الخاصة بكل اختبار ومعناها ، بالإضافة الى وثوقه باقناع التلميذ بكفاية الزمن المخصص للإجابة عن أسئلة كل اختبار والتي يعرف اجاباتها ، ثم شرح الأخصائى بعناية الأجزاء المتعددة المكونة لاختبار الذكاء - اختبار كاليفورنيا للنضج العقلى والذى سيتم شرحه فى الفصل السابع من الكتاب - حتى يعاون التلميذ على تذكر مشاعره خلال اجابته على الاختبار بالإضافة الى توضيح الأخصائى لنماذج الأسئلة الخاصة بهذا الاختبار والتي قد تعاون التلميذ فى محاولته للإجابة عنها •

وبدا واضحا أن التلميذ قد استطاع تذكر الاختبارات كما فهم كل ماشرحه الأخصائى عنها فيما عدا كلمة واحدة وردت على لسان الأخصائى عند شرحه لجزء معين من الاختبار ، وعبر التلميذ عن استيعابه لما شرح بقوله « اننى أعتقد أننى قد تذكرت ذلك الاختبار ، ولكن ما معنى هذه الكلمة ؟ » واجاب الأخصائى قائلا : « أرجو أن تنتظر لحظة ، فأننى سأريك صورة توضح معنى هذه الكلمة ، وأعتقد أن هذه الصورة موجودة فى أحد كتبى » ثم أراه هذه الصورة ، وقال التلميذ مطلقا « اننى أتذكر الآن أن هذا الجزء من الاختبار كان سهلا ولكننى أعتقد أننى لم أكن موقفا فى اجاباتي عن

الأسئلة الخاصة بالمعلومات العامة « وهنا ابتسم الأخصائى مستطردا فى حديثه « ان تخمينك فى محله ، فهناك العديد من الكلمات فى هذا الجزء من الاختبار يبدو أنك لم تفهم معناها . والواقع أن هذا الجزء المتعلق بالمقدرة على الاستفادة من الأفكار المكتوبة كان صعبا بالنسبة اليك مقارنة بمعظم زملائك . » ورغم أن التلميذ كان موفقا فى تخمينه فإنه لم يستطع تقبل النتيجة



بسهولة ، اذ قال للأخصائى « ان هناك كثيرا من الكلمات فى هذا الجزء من الاختبار لم أرها فى حياتى من قبل » . وعلق الأخصائى بقوله « انك ولا شك تصادف العديد من الكلمات التى لا تعرفها موجودة فى كتبك المدرسية . »

وقد فات المدرس فى تعبيره هذا الشيء الحقيقى الذى يهم التلميذ ، وكان الأجدر به أن يستجيب لمشاعره السلبية من حيث أنه قد امتحن فى

مواد يحس بأنه لم يسبق له أن تعلمها ، ونتيجة لهذا فإنه يمكننا القول ان التلميذ قد ترك المشكلة بغير حل حين عقب على حديث أستاذه بقوله : « أعتقد أنه لا بأس بنتيجة اختباري في هذا الجزء ، وان كنت أشعر بأن طريقة نظمي تحتاج الى تحسين » ثم أردف متسائلا : « وما هي نتائجي في بقية أجزاء الاختبار ؟ »

وعبر المدرس عما يشعر به التلميذ في هذه المرة حين أجاب بقوله : « انك تأمل ولا شك في أن نتائجك ستكون أفضل في بقية أجزاء الاختبار . » وأوماً للتلميذ برأيه موافقا ، بينما استرسل الأخصائي في مناقشة نتيجة الاختبار ، وتحدث عن الجزء التالي من الاختبار فقال : « انك أحسنت الاجابة في الحالات التي لم تضطر فيها الى كتابة الآراء لحل المشكلات أو اعطاء التفسيرات ، بل انك في الواقع قد أجبت الاجابة عن معظم زملائك في أجزاء الاختبار المتعلقة بالصور والرسوم والأرقام ، واعتقد أنك قد وجدت أن اختبارات القراءة في العلوم والمواد الاجتماعية سهلة أيضا . »

ورغما من أن التلميذ بدا متحمسا ومرحا ، فإنه عاد الى نفس الرأي الذي عبر فيه عن أنه قد امتحن في مواد لم تتح له فرصة تعلمها من قبل حين قال « أعرف أنني أحسنت الاجابة عن هذه الأجزاء من الاختبار ، اذ أنني أستطيع أن أوضح معنى ما أقرأه اذ لم يشتمل على مجموعة كبيرة من الكلمات التي لا أعرفها أصلا . »

وتمكن الأخصائي من أن يستجيب لمشاعر التلميذ في هذه المرة حين علق على حديثه بقوله : « انك تستطيع الاجابة اذن في الحالات التي تستدعي تسجيل الآراء المكتوبة أيضا ، ولكن يبدو لي أن اختبار الذكاء قد اشتمل على كلمات أعتقد أنك لا تعرفها . » وعلق التلميذ على عبارة الأخصائي بقوله : « مادام بعض زملائه قد استطاعوا الاجابة عن هذا الجزء فإنه يمكنه الاجابة عنه أيضا ، بل انه من المحتمل أن يكون في مقدوره تحديد أسباب اخفاقه في الاجابة ، ثم سأل مدرسه « هل أحسنت الاجابة في اختبار العلوم والمواد الاجتماعية عن معظم زملائي ؟ » وأجابه مدرسه بالايجاب . »

ومضى التلميذ في تساؤله قائلا : « وماذا عن اختبار اللغة الانجليزية وقواعدها ؟ أعتقد أنني لم أكن موفقا في اجابتي في اختبار اللغة الانجليزية ؟ » وعرف المدرس قلق تلميذه وتخوفه من نتائجه في اختبار هذه المادة فقال له : « أظن أنه لا داعي لقلقك من نتيجة اختبارك في اللغة الانجليزية ، اذ ان

مستوى اجابتك لا يقل عن مستوى معظم أقرانك ، ويمكنني القول اننى اذا مارتبت درجات نتيجة الاختبار ترتبياً تنازلياً فى هذه المادة فان الدرجة التى حصلت عليها ستقع قريباً من الجزء الأوسط من هذا الترتيب • ،

وانتهى التلميذ من القاء أسئلته عن نتائجه فى الاختبار ، واتفق مع الأخصائى على موعد آخر يعيد فيه النظر فى تخطيطه المهنى بالنسبة لنفسه •

واذا ما حاولنا تقويم نتيجة ما حدث فى المقابلة الشخصية بين أخصائى السوجيه وبين التلميذ متسائلين عن دلالة درجات الاختبار التى حصل عليها من حيث افصاحها عن حقيقة وضعه ومقدرته بواسطة دراستنا لهذه الدرجات ، فاننا سنجد فارقاً ضخماً بين درجاته فى الجزء الخاص باللغة من الاختبار وبين درجاته فى الأجزاء الأخرى - اختبار كاليفورنيا للنضج العقلى - California Test of Mental Maturity فبينما حصل ٩٪ من التلاميذ الذين اشتركوا فى أداء هذا الاختبار على درجات أقل من الدرجات التى أحرزها هذا التلميذ فى الجزء الخاص باللغة ، فاننا نجد أن ٧٣٪ منهم حصلوا على درجات أقل منه فى بقية أجزاء الاختبار الأخرى ، والمعروف أنه اذا ما كبر الفرق بين درجات تلميذ ما فى اختبار الأجزاء غير اللغوية ودرجاته فى اختبار اللغة ، فالواجب أن نتحرى عن احتمال ضعف هذا التلميذ فى القراءة •

وبالإضافة الى هذا ، فانه يمكننا أن نلاحظ انعدام التجانس والتقارب بين الدرجات التى أحرزها التلميذ فى الجزء الخاص باللغة من الاختبار وقدرها ٨٥ درجة ، وبين درجاته فى اختبار القراءة وقدرها ٧٣ درجة • ورغمًا من ضعف درجاته فى اللغة فان التلميذ بدا قادراً على قراءة واستعمال مواد اختبار الجزء الخاص بالعلوم والمواد الاجتماعية • وقد أوضح التلميذ السبب فى ذلك بقوله انه فهم جميع الكلمات والمعلومات التى اشتملت عليها اختبارات العلوم والمواد الاجتماعية ، ومع هذا فالواضح أن التلميذ ضعيف فى قدرته على القراءة بما يبرر عقد اختبار له فى القراءة علاوة على امتحانه فى اختبار ذكاء فردى خاص •

واذا ما انتقلنا الى فحص الدرجات التى أحرزها التلميذ فى الجزء الخاص بمهاراته فى الكتابة واستعمال اللغة الانجليزية فسنجد أن أدائه كان متوسطاً ، بل ثبت من نتائج الاختبار أنه قد عبر عن آرائه وأفكاره خيراً من ٦٢٪ من زملائه الذين أدوا نفس الاختبار ، كما أنه كان أفضل من ٦٣٪ من زملائه فى استعمال اللغة الانجليزية ونطقها • وتدلنا هذه النتائج على أنه

أفضل ما كان يجب علينا أن نتوقعه منه مع الأخذ بعين الاعتبار الدرجة الضعيفة التي أحرزها في اللغة في اختبار الذكاء • وتؤيد هذه البيانات التي أوضحناها الحاجة الى ضرورة اختبار التلميذ في القراءة والقدرات العقلية •

ونحن حين نتمعن في الأسباب التي دعت أخصائي التوجيه الى اشراك التلميذ في تفسير نتائج اختباره ، نجد أنه كان يسعى الى خلق الظروف الملائمة التي تؤدي الى تقبل التلميذ لنتائج اختباره ثم استعمالها في دراسة ذاته ، وهو حين ساعد التلميذ على تذكر موقفه في الاختبارات استطاع في نفس الوقت أن يعاونه على تقدير مستوى أدائه في هذه الاختبارات ، وكان يؤيده اذا ما أصاب في تقديره ثم كان يصوب له هذا التقدير اذا ما أخطأ فيه دون أن يجعله يحس بخطئه ، كما أنه عاونه على التعبير عن مشاعره السلبية تجاه نتائج تقديراته •

واذا ما تساءلنا عن الأسباب التي دعت الأخصائي الى تجنب اعطاء التلميذ درجات اختباره مباشرة ، فاننا سنجد أن الواقع يدلنا على أن التلميذ يسيئ فهم نتائج اختباره بسهولة ، كما أنها تترك انطباعا لدى التلميذ عن مدى دقتها بقدر يفوق قيمتها الحقيقية ، بينما نرى أن ما قاله الأخصائي في حديثه كان له معنى عند التلميذ • وأوضحت التفسيرات التي قيلت خلال المناقشة موقف التلميذ ومستواه دون اعطاء نتائج الاختبارات أكثر من قيمتها الواقعية •

وقد عرف الأخصائي حين بدأ يعد للمقابلة الثانية مع التلميذ أنه محتاج للمزيد من المعلومات عن فكرة التلميذ عن نفسه وعن منزله وسجله الدراسي وأوجه نشاطه خارج حجرة الدراسة وخبراته في العمل الخارجي • ولا شك أن مثل تلك المعلومات والبيانات التي أمكن الحصول عليها عن طريق الاختبارات وعن مصادر غيرها قد عاونت كلا من الأخصائي والتلميذ على وضع أفضل الخطط وأكثرها واقعية بالنسبة لمستقبل التلميذ التعليمي والمهني • وقد حصل الأخصائي على معلوماته بفحص البطاقة التراكمية للتلميذ ، بالإضافة الى تنظيمه لاجتماع بحث حالة التلميذ مع أساقفته ومدرسيه • واتضح للأخصائي أن تقديرات التلميذ في مختلف المواد الدراسية لا تقل عن تقدير جيد مع تميزه في مواد الفنون الصناعية ، كما تبين له أن التلميذ خطط لمستقبله بهدف أن يصبح مدرسا منذ كان في الصف التاسع ودل

سجله الدراسى على اهتمامه وأمله فى أن يقدو مدرسا للفنون الصناعية مستقبلا .

وثبت للأخصائى من اجتماع بحث حالة التلميذ الذى عقده مع مدرسيه أن التلميذ كثيرا ما انتقد الانتاج الفنى الضعيف لبعض زملاء فصله ودأب على معاونتهم وتوطيد صداقته معهم . ولم يك أحد من مدرسيه على معرفة بوالدته ، وان كانوا يعرفون أباه ، وقد أجمعوا على أن والده يهتم بمستقبل ابنه ويعنى به ، كما اتضح أن للتلميذ خبرة فى الأعمال الخارجية تبدو معقولة من حيث قيمتها بالنسبة لصبى فى مثل عمره ، اذ أنه عمل طوال احدى اجازاته الصيفية فى مزرعة والتحق خلال اجازته التالية فى عمل بأحدى محطات البنزين ، بل انه تمكن من الاحتفاظ بعمله فى تلك المحطة لبعض الوقت لمدة عامين متتاليين بالاضافة الى دراسته المنتظمة . وبدا أن التلميذ كان مستطيعا الحصول على وظيفة بمجهوده الشخصى مع القدرة على المحافظة عليها ، كما تبين أنه كان لاعبا بفريق كرة السلة بالمدرسة ، وعضوا فى فرقة الموسيقى بها ، وشارك أباه فى حبه للصيد وفى ممارسة هواية الأشغال الخشبية والتي كانا يزاولانها فى ورشة أعضاها فى بىروم منزلهما .

ووجد الأخصائى فى السجل الدراسى للتلميذ نتائج اختبارين آخرين، بالاضافة الى الاختبار السابق شرح نتائج ، اذ اتضح أن التلميذ كان قد أدى وهو فى الصف التاسع اختبارات شيكاغو للقدرات العقلية الأولية Chicago Tests of Primary Mental Abilities وحصل على التقديرات المثوية التالية :

الاعداد ٩٣ - المعانى الشفوية ٥٠ - بلاغة الحديث ٣٢ - الحكم على الأمور ٥٠ - تقدير المسافات ٨٦ - قوة الذاكرة ٥٨ .

وواضح ولا شك أن التقديرات التى ذكرناها تتفق مع نتائج اختبار كاليفورنيا للنضج العقلى ، والذى أداءه التلميذ مع الأخصائى ، اذ نذكر أن أداءه فى الاختبارات غير اللغوية فاق أداءه فى الاختبارات اللغوية ، وأيدت هذه البيانات قرار الأخصائى بضرورة تنظيم اختبارات اضافية أخرى للتلميذ .

كما ثبت أن التلميذ قد اشترك فى اختبار سجل كودر التفضيلى عندما كان بالصف التاسع Kuder Preference Record وحصل على التقديرات المثوية التالية :

النشاط خارج المنزل ٣٤ - الأعمال الميكانيكية ٧٠ - القدرة على التخمين ٩٣ - العلوم ٣٥ - الاقتناع ٦٢ - الفنون ٧٨ - الأدب ١٠ - الموسيقى ٩٣ - الخدمة الاجتماعية ٣٥ - الأعمال الكتابية ٢٤ .

وانتهى الأخصائي الى أن اهتمامات التلميذ عامة بجميع المجالات تماثل معظم أقرانه التلاميذ ، فيما عدا التخمين والفنون والموسيقى والآداب . ولأن نتائج التلميذ في اختبار سجل كودر التفضيلي كان قد مضى عليها عامان ، وهي فترة قد يغير التلميذ فيها من اتجاهاته واهتماماته فقد قرر الأخصائي اجراء نفس الاختبار للتلميذ مرة ثانية .

تخطيط برنامج الاختبارات

لعلنا نتفق على أن برنامج الاختبارات الناجح المؤدى لأهدافه يجب أن يبنى ويخطط حول احتياجات التلميذ في المقام الأول مع تضمينه للأسئلة التي يسعى المدرسون وأخصائيو التوجيه للحصول على اجاباتها عن تلاميذهم بالإضافة الى الكفاية المهنية لهيئة التدريس بالمدرسة كعامل فعال في انجاح البرنامج . وقد سبق أن أوضحنا أن أعضاء لجنة التوجيه بالمدرسة في سعيهم لمعاونة زملائهم المدرسين على دراسة تلاميذهم سيتعرفون بلا شك المعلومات والبيانات التي تحتاج اليها المدرسة عن معظم تلاميذها ، بل ان المجال يتسع أمام لجنة التوجيه بالمدرسة للتعاون مع لجان التوجيه بالمدارس الأخرى عن طريق المجلس التنسيقي للتوجيه بالمنطقة التعليمية وفقاً لما وضعناه في الفصل الأول من الكتاب (١) .

ويجب أن يستهدف كل اختبار يتم تنظيمه تحقيق غرض موضوعي معين ، على أن يتسم بالوضوح الكافي بالنسبة لجميع الأطراف المعنية به (٢)

G. Frederic Kuder, Examiner's Manual for the (١)
Kuder Preference Record. Vocational - Form C, Science
Research Associates, Chicago, 1951, p. 14.

Two Papers which support the idea that the pupil (٢)
should understand the reason for testing before taking the test
are cited here :

- Edward S. Bordin and Ray H. Bixler, "Test Selection : A Process of Counseling". Educational and Psychological Measurement. 6 (No. 3) : 361-74, Autumn 1946.
- Julius Seeman, "A Study of Client Self-Selection of Tests in Vocational Counseling," *Educational and Psychological Measurement*, 8 (No. 3) : 327-46, Autumn 1948.

ونعني بهم المتخصصين والمدرسين المنظمين للاختبار وتفسير وتوضيح نتائجه علاوة على التلاميذ الذين سيؤدون هذا الاختبار . والبدىء أنه كلما زاد نضج التلميذ ووعيه ، فإن تفهمه لأسباب أدائه الاختبار ستكون أفضل وإن كان هذا لا ينفي ضرورة معاونتنا لأقل التلاميذ نضجا على تفهم الحكمة من اشتراكه في الاختبار . وقد أثبتت التجربة أن هناك بعض الاختبارات المعينة لا تفيد إلا عددا صغيرا من تلاميذ المدرسة ، ويقتصر الأمر في هذه الحالات على المتخصص والتلميذ . ولا حاجة في هذه الحالة لبذل الجهود لأفهام جميع تلاميذ المدرسة أسباب ومبررات هذه الاختبارات . كما سنجد أن بعض الاختبارات الأخرى ، والتي يبنى على أساسها برنامج الاختبارات ، تساعد على توفير الاجابات عن الأسئلة التي يعتقد المتخصصون والمدرسون أنهم في حاجة الى معلومات وبيانات عن جميع التلاميذ بالنسبة لهذه الأسئلة . وتسعى أمثال هذه الاختبارات ، والتي يجب أن يتضمنها برنامج الاختبارات لجميع التلاميذ ، الى تعميق فهم المدرسين لتلاميذهم . ولكي يتحقق هذا الغرض فإنه من الواجب على المدرسين أن يتفهموا كيفية تفسير دلالات نتائج الاختبارات مع ربطها بالحقائق الأخرى المتوافرة عن تلاميذهم . ونود أن نؤكد أنه اذا لم يتوافر في المدرسة ضمن هيئتها أحد الأفراد المدربين على استعمال البيانات والمدلولات التي تعطيها نتائج الاختبارات فالواجب ألا تعقد المدرسة أية اختبارات على الاطلاق اذ أن التفسير الحاطى لنتائج الاختبارات ودلالاتها قد تنجم عنه أضرار بالغة بالتلاميذ بدلا من معاونتهم .

وما دام المدرسون سيعاونون لجنة التوجيه بالمدرسة على تحديد الأسئلة التي يحتاجون الى اجابات عنها عن طريق الاختبارات ، فإن الضرورة تحتم اعداد بعض هؤلاء المدرسين لتعرف كيفية استعمال نتائج الاختبار قبل أن تشرع المدرسة في اجرائه . ولعلنا نعرف أن هناك عددا من المدرسين الجدد يلتحقون بخدمة المدرسة كل عام ، وقد نجد أن بعضهم لم يعد على الاطلاق لعملية تطبيق نتائج الاختبارات ، ولكننا من الوجهة الأخرى ولحسن الحظ نلاحظ ازدياد عدد المدرسين الذين يحضرون دراسات متقدمة في المقاييس والاختبارات . والثابت أن مسؤولية تدريب المدرسين على تفسير نتائج الاختبارات وربطها بالحقائق المعروفة عن التلميذ تقع على ناظر المدرسة اذا لم يكن هناك متخصص في التوجيه معين في المدرسة . ويستطيع الناظر في هذه الحالة أن يحصل على المعونة من المتخصصين المدربين العاملين في المنطقة التعليمية أو أحد معاهد اعداد المعلمين القريبة منه . وسنشرح بالتفصيل

الأساليب الفنية لتنظيم دراسات تدريب المدرسين على هذه العمليات في الفصل الثامن عشر من الكتاب .

ارشادات لاختيار الاختبارات الملائمة

حالما يتفق المدرسون وأخصائيو الارشاد النفسى على نمط معين لاختبار عام ، وتبدأ ادارة المدرسة فى تنظيم دراسة تدريبية للمدرسين المحتاجين لها ، فانه يتعين على رئيس لجنة التوجيه بالمدرسة أو رئيس مجلس التوجيه بالمنطقة التعليمية السعى للحصول على معاونة أحد الخبراء لاختيار الاختبار الملائم وفق هذا النمط بما يوفر الاحتياجات الحقيقية للمدرسة . وبينما نجد أن المدرسين يمكنهم المعاونة على تحديد الأسئلة التى يرغبون فى الحصول على اجاباتها عن طريق الاختبار فان اختيار اختبار معين يعتبر عملية فنية تتطلب توافر دربة وخبرة فيمن يتولاها . فاذا لم يتوافر للمدرسة متخصص فى الارشاد من ضمن موظفيها الدائمين لاختيار الاختبار فانها تستطيع الاستعانة بأحد الأفراد المؤهلين من العاملين فى إحدى كليات اعداد المعلمين والتى تنظم دراسات تدريبية لاعداد أخصائى التوجيه والارشاد النفسى .

ويجب ألا ننسى أن أخصائى الارشاد أو الخبير الخارجى الذى قد تستعين به المدرسة محتاج الى معلومات وبيانات معينة من المدرسة قبل أن يشرع فى اختيار الاختبار الملائم ، وتوضح اجابات الأسئلة التى سنوردها فيما بعد طبيعة وكنه هذه المعلومات والبيانات :

- ١ - ماهى الأسئلة التى يأمل المدرسون فى الحصول على اجابات عنها عن طريق هذا الاختبار ؟
- ٢ - ماهو الماضى التعليمى والثقافى للتلاميذ الذين سيؤدون هذا الاختبار ؟
- ٣ - ماهى تقديرات الاختبارات التى سبق لهؤلاء التلاميذ الحصول عليها والمثبتة فى بطاقتهم التراكمية ؟
- ٤ - ماهى المعلومات الأخرى التى يمكن للمدرسة توفيرها للمدرسين لتدعيم تقديرات الاختبار المزمع عقده ؟ وهل هى كافية ؟ وهل يجب على المدرسين أن يجمعوا معلومات اضافية أخرى قبل تطبيق الاختبار ؟

- ٥ - كم من الوقت تسمح المدرسة بتكريسه للاختبار الذى سيجرى ؟
- ٦ - ماهى الفترة الزمنية التى يستطيع فيها التلاميذ أن يعملوا خلالها بمستوى عال من الكفاية ؟
- ٧ - كم من المال تستطيع المدرسة أن تنفقه على الاختبارات ؟
- ٨ - ماهى الخبرات والتجارب التى تتوافر لدى أعضاء هيئة المدرسة فى مجال تنظيم الاختبارات وتفسير نتائجها ؟ وماهى برامج التدريب الإضافية التى قد يحتاجون إليها ؟

ولا شك أن الاجابة عن هذه الأسئلة الثمانية ستعاون الجبر على دراسة وتحديد أفضل الاختبارات ملائمة للمدرسة ، كما أنها ستساعده فى وضع توصياته . والجدير بالذكر أن هناك عددا من الأسئلة التقويمية والتى يجب القاؤها عند اعادة فحص أى اختبار ، وتمثل هذه الأسئلة جزءا هاما وحساسا من دراسة الجبر للاختبارات . واذا ما حاولنا دراسة وفحص الاختبارات الواردة فى الفصول السابع والثامن والتاسع من الكتاب آخذين فى الاعتبار هذه الأسئلة التقويمية ، فاننا سنكتشف بعض نواحي الضعف فى هذه الاختبارات الجيدة ، وخاصة اذا فحصنا الأسئلة التى تعالج فى الاختبار نواحي الثبات Reliability والصدق Validity أو عينة التلاميذ التى استعملت للحصول على المعدلات الرقمية Norms وفيما يلى نذكر هذه الأسئلة التقويمية :

- ١ - ماهى السمات المميزة التى يقيسها الاختبار ؟
- ٢ - ماهى العلاقة بين هذه السمات المميزة وبين الأسئلة التى يأمل المدرسون فى الحصول على اجاباتها ؟
- ٣ - كيف تبدو نتائج هذا الاختبار مقارنة بالمقاييس الأخرى لنفس السمات المميزة ؟
- ٤ - كيف يحدد واضع الاختبار أن اختباره قد قاس ما كان يسعى فعلا الى قياسه (مدى صدق الاختبار) ؟

والثابت أن واضع الاختبار كثيرا ما يسعى الى الربط بين نتائج اختباره وبين النتائج التى أحرزها نفس التلاميذ فى اختبار آخر موضوع على نفس نمط اختباره . وقد يحدث أحيانا أن يحصل واضع الاختبار على معامل

ارتباط عال يتضح زيفه لاختباره نتائج تلاميذ يتفاوتون تفاوتاً كبيراً من حيث العمر ، ولهذا فانه يرفع من معامل الارتباط بسبب اعتماده على عامل السن ، والذي يؤثر ولا شك في مستوى الأداء في كلا الاختبارين . وهو حين يحصل على معامل ارتباط عال ٨٠ أو أكثر - فان هذا لا يعنى أكثر من أن كلا الاختبارين يسعى الى قياس نفس السمات المميزة ، ويتعين على الحبير بعد ذلك أن يسأل عن مدى أفضلية أحد الاختبارين من حيث ملاءمته للمدرسة .

وقد يحاول واضع الاختبار أحيانا أن يدل على صدق اختباره بالربط بين نتائج التلاميذ في اختباره وبين أدائهم في إحدى الوظائف الخارجية أو في البرامج المدرسية . وعلى سبيل المثال فان واضع الاختبار كثيرا ما يربط بين نتائج اختباره وبين التقديرات المدرسية . وقد أوضحت أمثال هذه الدراسات التي تجرى لتحسين اختبارات الذكاء المطبقة في المدارس الثانوية والكلليات على أن معامل الارتباط الناتج يعادل ٤٠ بالتقريب .

وسنستعرض فيما يلي في ذكر بعض الأسئلة وشرحها والتي ستعاون في تعميق استيعابنا للموضوع :

٥ - هل ينجح هذا الاختبار دائما في قياس ما يسعى الى قياسه ؟ كيف عالج واضع الاختبار مشكلة تحديد نجاحه في قياس ما كان يستهدف قياسه من عنده ؟ من هم التلاميذ الذين طبق عليهم دراسته ؟ ماهي الأساليب الاحصائية التي استعملها ؟

ولا شك من الناحية النظرية أن كل اختبار يجب أن ينتهي الى نفس النتائج في كل مرة يطبق فيه على نفس عينة التلاميذ المختارة ، مع افتراض أن هؤلاء التلاميذ لم يتعلموا أو يكتسبوا خبرات جديدة اضافية في الفترات التي تقع بين تكرار اجراء نفس الاختبار . ولكن الشواهد قد دلت على أن التلاميذ يتعلمون شيئا جديدا ويكتسبون خبرات اضافية خلال أدائهم للاختبار نفسه وفي أثناء الفترات التي تقع بين تكرار اجراء الاختبار . من هنا فقد اتفق على اتباع أساليب احصائية معينة للاستيثاق من صدق أى اختبار . وقد ثبت أن التطبيق الصحيح لهذه الأساليب الاحصائية ينتج معاملا لصدق الاختبار بما يعادل ٩٠ تقريبا بالنسبة لأفضل الاختبارات . ويجدر بنا أن نؤكد أن أى اختبار يجب أن تثبت نتائج قياساته في أى شيء يقيسه قبل أن

يستطيع أى فرد من العاملين في الاختبارات أن يحدد بملء ثقته ما الذى قابله الاختبار حقيقة .

٦ - كيف استطاع واضع الاختبار أن يصل الى تحديد المعدلات الرقمية لاختباره ؟ وما هى أوجه الشبه بين هؤلاء التلاميذ وبين تلاميذ المدرسة التى ستطبق هذا الاختبار ؟ ومن هم التلاميذ الذين أدوا الاختبار خلال فترة تحديد هذه المعدلات ؟ وما الذى يختلفون فيه ؟

من المهم أن يكون المدرس عارفا بفئة التلاميذ الذين يقارن تلاميذه بهم عند استعماله للمعدلات الرقمية للاختبار ، فقد يفشل كثير من واضعى الاختبارات لسوء الحظ فى تضمين اختباراتهم معلومات موضوعية عن نموذج الجماعة التى تكون قد أدت الاختبار .

٧ - ماهى الافتراضات التى افترضها واضع الاختبار بالنسبة للماضى التعليمى والثقافى للتلاميذ الذين سيؤدون اختباره ؟

٨ - هل تعتبر التعليمات المطبوعة عن تنظيم الاختبار ودرجات نتائجه واضحة بما فيه الكفاية ؟ ثم ما هى المعلومات الاضافية الأخرى التى يجب على خبير الاختبارات أن يوفرها لأعضاء هيئة التدريس بالمدرسة التى سيطبق الاختبار على تلاميذها ؟

٩ - هل فكرت المدرسة فى امكانية استعمال الآلات فى تفريغ درجات الاختبار وتحصيل نتائجه ؟ واذا ما قررت المدرسة استعمال هذه الآلات ، فما هى الاجراءات التى يجب عليها أن تتخذها لتحقيق ذلك قبل شروعها فى التحضير للاختبار ؟

ونود أن نوضح أن هناك عديدا من الاختبارات التى يمكن الاختيار من بينها بفرض الاجابة على الأسئلة التى يأمل المدرسون فى الحصول على اجاباتها بواسطة الاختبارات ، ومع أننا نجد أن كل اختبار على حدة قد تتوافر فيه مميزات معينة الا أن الثابت أن جميع الاختبارات لا تتساوى من حيث مناسبتها للتطبيق فى مدرسة بعينها ، لذا فان الواجب يحتم علينا أن نعيد ما سبق أن أوضحناه من أن الاختيار الجيد للاختبار الملائم يتطلب دراسة عميقة للبيئة المحلية يتولاها أحد الأفراد المعدين فى مجالات التقويم ووضع اعداد الاختبارات والاحصاء وطرق البحث .

وسنستعرض في الفصول السابع والثامن والتاسع من الكتاب الأنماط الخمسة للاختبارات والتي تطبقها المدارس عادة ، كما سندرس الأسباب المبررة لاستعمال كل نمط من هذه الأنماط ، بالإضافة الى الأساليب الفنية الأخرى غير الاختبارات والتي يستطيع المدرسون وأخصائيو الارشاد استعمالها لتدعيم كل نمط من الاختبارات . وسنناقش المناسبات والظروف التي تحتم بطبيعتها الأخذ بأحد هذه الأنماط ، بالإضافة الى عرض المقترحات اللازمة عن كيفية تفسير نتائج الاختبارات مع مناقشة المشكلات الخاصة الأخرى التي تجابه المدرسين والمرشدين عند استعمالهم لكل نمط من الاختبارات ، ثم سنقوم باستعراض عدد محدود من الاختبارات مع مناقشتها تفصيلاً لمعاونة المدرسين والمرشدين على استيعابها ومعرفتها .

SUGGESTED READINGS

1. Buros, Oscar K., *The Fourth Mental Measurements Yearbook*, Gryphon Press, Highland Park, N. J., 1953. In this unusual book, a guidance worker can find a review of all commercial, educational, psychological, and vocational tests which have been published in the English language. Every known reference is cited on the construction, validity, use, and limitations of each test. Each successive yearbook supplements earlier volumes, providing new material which guidance workers can use in selecting appropriate tests. A school system should own at least one copy of this scholarly publication.
2. Cronbach, Lee J., *Educational Psychology*, Harcourt, Brace, New York, 1954, Chapter 6, 7. The author wrote this book for classroom teachers. In these two chapters he approaches the problem of child study through a study of learning readiness. His ideas are useful to the teacher, and his well-chosen cases demonstrate how the teacher can apply these ideas
 - a. How can a teacher identify children who are not doing as well as they are capable of doing ?
3. —, *Essentials of Psychological Testing*, Harper, New York, 1949. Chapters II, IV, and V. As Cronbach develops principles of testing which a guidance worker can apply in selecting and using tests, he also makes a critical analysis of the tests most widely used. He also inserts many well-chosen examples to clarify his principles. Every guidance worker should know the ideas presented in this volume.

- a. What are the primary reasons for giving tests ?
 - b. What are the characteristics of a good test ?
 - c. How can motivation affect a child's performance on a test ?
4. Froehlich, Clifford P., and Darley, John G., *Studying Students*, Science Research Associates, Chicago, 1952, Chapter IX. The authors wrote this book to help teachers and counselors study students. Even workers with little background in guidance and psychology will find they can understand this material.
- a. How should tests be selected for use in the guidance program ?

٧ | قياس القدرة العقلية والاستعدادات الخاصة

س س ص = س س ص



من وقت لآخر ، يقف الفرد ليتساءل عن الطريق الذي عليه أن يسلكه في حياته ، وعن الأهداف التي يتوقع أن يحققها • وتمر بالكبار فترات يتساءلون فيها هذه الأسئلة التي تشغل الشباب • وعندما يلتحق أحد التلاميذ بالمدرسة الثانوية ، عليه أن يختار المنهج الذي يرغب في دراسته • وقرب نهاية كل سنة دراسية تتوقع المدرسة من هذا التلميذ أن يختار المواد الدراسية التي سيدرسها في العام الدراسي التالي • وأخيرا ، يتوقع المجتمع أن يختار هذا التلميذ العمل الذي سيمارسه في حياته ويستعد له • ولكي يختار التلميذ طريقا موفقا في كل من هذه الحالات ، ينبغي له أن يعرف قدراته واستعداداته • وسنعرض في هذا الفصل الاختبارات التي قد يستخدها المعلمون والمرشدون النفسيون في مساعدة تلاميذهم على معرفة قدراتهم العقلية واستعداداتهم الخاصة •

وضع واستعمال اختبارات الذكاء

منذ أنشأ بينيه اختباراه لتعرف الأطفال ضعاف العقول فى مدارس باريس ، افترض معظم واضعى اختبارات الذكاء أن هناك أعمالا عقلية معينة يستطيع الأطفال أداءها حسب أعمارهم الزمنية المختلفة ، كما افترض هؤلاء أن القدرة العقلية تتزايد بالتدريج مع تزايد العمر الزمنى حتى يصل الفرد الى النضج العقلى . ومن ثم ، فقد استنتجوا أن فى وسعهم وضع أسئلة او مسائل معينة يمكنها أن تميز بين الأطفال ذوى الأعمار المختلفة .

وقبل وضع أى اختبار ، يحاول مؤلفوه تحديد المعارف والمفاهيم والمهارات التى تتيح للأطفال الذين يتوقعون اختبارهم فرصا متكافئة لتعليمها . ثم يضع هؤلاء المؤلفون أسئلة ملائمة لكل من الأعمار الزمنية التى سيجرى عليها الاختبار ، ثم يجربون مفردات هذه الاختبارات على مجموعة من الأطفال ، لمعرفة ما اذا كانت تميز فعلا بين الأطفال ذوى الأعمار الزمنية المختلفة . وبعد أن يضع المؤلفون عددا ملائما من المفردات المميزة ، لأنهم يمزجونها فى اختبار واحد ، ويعملون على تدبير مجموعة من التلاميذ ، اختبرت بعناية ، لتطبيق الاختبار عليهم ، ويستخلصون الدرجات التى حصل عليها هؤلاء التلاميذ لوضع معايير الاختبار .

ورغم أن معظم مؤلفى الاختبارات يختارون بعناية كبيرة أولئك الأطفال الذين يشاركون فى وضع هذه المعايير ، فان قليلا منهم لا يختار هؤلاء التلاميذ بعناية كافية . وفى جميع الحالات ، ينبغى أن يعرف أعضاء هيئة التدريس - الذين يستخلصون درجات التلاميذ فى أحد هذه الاختبارات - الحقائق الخاصة بالمجموعة التى اشتقت المعايير على أساسها ، والطريقة التى وضع بها المؤلفون هذه المعايير . ولا يتيسر لهؤلاء الأعضاء معرفة الدلالة الكاملة لنتائج الاختبار اذا لم يعرفوا المجموعة التى يقارنون تلاميذهم بها معرفة كافية .

ويقدم معظم مؤلفى الاختبارات نظاما ما لتعرف العمر العقلى من النتائج التى يبينها اختبار الذكاء . ويعتبر العمر العقلى تقديرا للمستوى الذى يستطيع الطفل أن يحل المشكلات فيه . ويتبع مصححو الاختبار عادة جدولا مرفقا بدليل الاختبار لكى يستخرجوا منه العمر العقلى الموازى لكل درجة يحصل عليها كل تلميذ فى الاختبار . وفى الواقع تقارن هذه

العملية بين أداء كل تلميذ في الاختبار وأداء جميع الأطفال الذين طبق عليهم الاختبار في أثناء استخراج معاييرهم .

وتطبق اختبارات الذكاء عادة على مجموعات من أطفال المدارس . ورغم أن أى اختبار شائع للذكاء الجمعى يهدف الى تقديم مقياس مرض للقدرة العقلية لكل التلاميذ ، فإنه يفشل فى بعض الحالات فى التعرف على قدرات التعلم العقلية عند بعض الأطفال . وفى بعض الحالات يجد المعلم تلاميذ نشأوا فى ظروف ثقافية محدودة (١) ، ومثل هؤلاء الأطفال يفقدون كثيرا من الفرص التعليمية التى يفترض واضعو الاختبار أنها ظروف عامة بالنسبة لكل الأطفال . وقد تنأثر نتيجة الاختبار بضعف مهارة الأطفال فى القراءة . ويعرف عدد كبير من المعلمين أن أطفال كل من هاتين الفئتين يحصلون فى اختبارات الذكاء الجمعية على درجات أقل من قدرتهم على حل المشكلات فى مواقف الاختبارات غير اللغوية . ويستطيع المعلمون الحصول على صورة أكثر دقة عن قدرة هؤلاء الأطفال العقلية بعرضهم على عالم نفسى أو مرشد نفسى ، لكى يطبق عليهم اختبارات فردية . ولا يؤثر الضعف فى المهارات اللغوية ، كعامل معوق ، فى الاختبارات الفردية بالصورة التى يؤثر بها فى الاختبارات الجمعية . وبالإضافة الى هذا ، يستطيع المتخصص أن يوجه جل اهتمامه الى دراسة طفل واحد فى وقت واحد ، وهو يتمتع بالمهارة المهنية التى تساعد على تفسير استجابات الطفل .

وتعتبر النتائج التى يقدمها كل اختبار ذكاء نتائج خاصة به فقط ، بحيث ان هذه النتائج غير قابلة أن تحل محل نتائج اختبار آخر ، أو أن الاختبارات المتعددة تحتوى على محتويات مختلفة ، كما أن واضعى كل اختبار يطبقون اختبارهم على مجموعة من الأطفال لاستخراج المعايير ، تختلف عن المجموعة التى يطبق عليها مؤلفون آخرون اختبارهم . وقد تتذبذب درجات طفل معين فى اختبار للذكاء كنتيجة لظروف الطفل البدنية والانفعالية فى الوقت الذى طبق فيه الاختبار عليه .

Ells' work and Darley's reaction to it will interest (٨) the reader who would like more information on this aspect of mental testing :

Kenneth Ells, and others, *Intelligence and Cultural Differences*, University of Chicago Press, Chicago, 1951.

John G. Darley, "Review : Intelligence and Cultural Differences," *Journal of Applied Psychology*, 36 : 141-43. April 1952.

وحيث ان النتائج التى تقدمها معظم اختبارات الذكاء لا تمد المعلمين والمرشدين النفسيين الا بمقياس تقريبي للقدرة العقلية ، فانه ينبغى أن يختبر التلاميذ عدة مرات خلال فترة التحاقهم بالمدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية . وينبغى أن تحصل المدرسة على أول تقدير للذكاء التلميذ قبل التحاقه بالصف الأول الابتدائي . وعند تقرير ما اذا كان الطفل مستعدا للالتحاق بالصف الأول الابتدائي أم لا ، ينبغى أن يستكمل أعضاء هيئة التدريس نتائج الاختبار بتحليل لسلوك الطفل خلال فترة الاختبار ، وتقدير لنضجه البدني ونضجه الاجتماعي . ويترتب على دراسة مدى استعداد التلميذ للدراسة بالمدرسة الحيلولة دون رسوب عدد كبير من الأطفال عند بداية دراستهم .

وينبغى أن تحصل المدرسة ، على الأقل ، على تقدير آخر للقدرة العقلية خلال فترة التحاق التلميذ بالمدرسة الابتدائية . واذا كانت المدرسة سنطبق اختبار ذكاء آخر ، فانه ينبغى أن تطبقه فى الصف الرابع أو الخامس ، لأن المهارات اللغوية تكون قد توافرت للتلاميذ ، وهى - كما نعلم - مهارات ضرورية للاختبار الجمعى . وهنا ، كما هو الحال دائما ، ينبغى أن يلحظ المعلم التلاميذ المعوقين نتيجة ضعفهم فى المهارات اللغوية . وكما بينا سابقا ، لا يستطيع المعلم أن يتوقع أن يؤدي الطفل الذكى أداء حسنا فى معظم الاختبارات الجمعية اذا كان ضعيفا فى القراءة . ويحصل مثل هذا الطفل دائما على درجة أقل من مستواه الواقعى فى حل المشكلات .

وينبغى أن يعطى اختبار واحد للذكاء ، على الأقل ، خلال دراسة التلميذ بالمدرسة الاعدادية ، كما ينبغى أن يعطى اختبار آخر للذكاء خلال دراسته بالمدرسة الثانوية .

واذا طبقت المدرسة اختبارات أخرى جماعية للذكاء فى الصفوف المتتالية ، فانها تستطيع أن تحصل على صورة طيبة عن نمو ذكاء جميع التلاميذ باستثناء أولئك الذين ينبغى عرضهم على متخصص لاختبارهم فرديا . ويفضل النظارة عادة هذه الحطة لأنها أقل نفقات فى العام الدراسى الواحد .

وعند تطبيق الاختبار ، ينبغى أن يسجل أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة عمر الطفل الزمنى وعمره العقلى ، والدرجة الحام التى حصل عليها ،

والصف الدراسي الذي يوجد فيه ، ومادة الاختبار ، واسم الاختبار ، ونوعه ، ومجموعة المعايير المستخدمة • ويحصل أعضاء هيئة التدريس في معظم المدارس على معاملات نسبة الذكاء المقابلة للدرجات الخام من دليل الاختبار المرفق به ، أو يستخدمون العمر العقلي في حساب نسبة الذكاء • وفي الحالة الأخيرة ، يحصل هؤلاء على نسبة الذكاء بقسمة العمر العقلي على العمر الزمني ، ثم ضرب ناتج القسمة في ١٠٠ • وفي المدرسة الابتدائية العادية ، يتوقع الفرد أن يجد أن ٥٠٪ من الأطفال ، تقريبا ، تتراوح نسب ذكائهم بين ٩٠ ، ١١٠ ، وفي المدرسة الثانوية العادية نجد أن درجات الخمسين في المائة الوسطى من التلاميذ تزيد خمس درجات عن المرحلة السابقة •

وعلى سبيل المثال ، اذا حصل طفل عمره الزمني خمس سنوات وأحد عشر شهرا على درجة في اختبار للذكاء توازي سن ست سنوات وسبعة أشهر فان نسبة ذكائه تكون :

$$111 = 100 \times \left[\frac{79 \text{ شهرا}}{71 \text{ شهرا}} \right] \text{ أى } 100 \times \left[\frac{67 \text{ سنة}}{60 \text{ سنة}} \right]$$

وبمعنى آخر ، ينبغي أن يتوقع مدرس هذا الطفل منه أن يتعلم ببسر وسهولة مثل معظم أطفال سنه • ويستطيع المعلم في المدرسة الابتدائية ، عادة ، أن يصل الى هذه النتيجة بصعوبة أقل من استخدام العمر العقلي بدلا من نسبة الذكاء •

تفسير واستخدام درجات اختبار الذكاء

يرغب كثير من المعلمين في معرفة كل ما يتعلق بقدرة تلاميذهم على تعلم محتويات الكتب (١) ، ورغم أن عددا كبيرا من المربين يؤمن بأنه ينبغي لهم أن يتعرفوا حاجات كل طفل ومساعدته على اشباع هذه الحاجات كلما

(١) تخص معظم اختبارات الذكاء بقياس القدرة على تعلم مافى الكتب • ورغم أننا نشير دائما الى القدرة على تعلم مافى الكتب (القدرة اللغوية) عندما نتكلم عن اختبارات الذكاء ، فاننا سندرس أيضا عدة اختبارات أخرى يذل في بنائها جهد كبير لنقليل تأثير ضعف المهارات اللغوية على قدرة الطفل على حل المشكلات • وفي مثل هذه الحالات سنستعرض المظهر غير اللغوي في الاختبار •

(المؤلف)

أمكن ، فإن تعلم المواد الأكاديمية يتطلب أساسا تنمية المهارات اللغوية . وبعد تقدير قدرة الطفل اللغوية ، أى ، كيف يتعلم من الكتب بسهولة ، يستطيع المعلم أن يلائم تدريسه لحاجات الطفل . وهذا يعنى بالنسبة لطبيء التعلم اعداد المادة بالصورة التى تتناسب مع مهارته اللغوية ، ليستطيع قراءتها ، كما أنه يعنى بالنسبة للأطفال الأذكاء اعداد المادة بالصورة التى تلائمهم أيضا .

وكثيرا ما يطلب من المعلمين والموجهين تصنيف التلاميذ للدراسة مقررات المرحلة الثانوية . ويطلب من أولئك الذين يعرفون التلاميذ والدروس المقررة فى المناهج أن يختاروا التلاميذ الذين يعتقدون أنهم سيظهرون أداءا حسنا فى هذا المقرر . وفى ظروف أخرى ، يطلب من أعضاء هيئة التدريس النبؤ باحتمالات نجاح التلاميذ فى برامج التدريب المهني وفى الكليات الجامعية . ولكي يتمكن المعلمون والمرشدون النفسيون من تحقيق هذه الطلبات ، ينبغى أن يكونوا على دراية بسجل التلميذ الأكاديمي وأدائه فى اختبارات الذكاء واختبارات الاستعدادات الخاصة .

وفى أحسن الحالات ، لا تعتبر الدرجات المدرسية أكثر من مجرد مقياس ملائم لقدرة ما ، أو معرفة ما ، أو مهارة ما . ولكن حيث ان الاختبار يقدم أرقاما ، فانه من السهل قبوله كقيمة ظاهرية ورفض سائر تقديرات نفس القدرة أو المعرفة أو المهارة . وينبغى أن يفسر أخصائيو التوجيه درجات الاختبار على ضوء الحقائق الأخرى المعروفة عن الطفل . ومن أجل استكمال اختبارات الذكاء ، ينبغى أن يلاحظ المتخصص الطفل فى مواقف متنوعة . كما ينبغى أن يسجل كيفية تقديم التلميذ لأفكاره . وتوضح قدرة الطفل اللغوية فى معرفته للكلمات ، وقدرته على استخدامها بفاعلية فى الكتابة والكلام ، وقدرته على تفسير هذه الكلمات خلال قراءته أفكار الآخرين ، والدرجة التى يستطيع أن يجعل بها أفكاره ذات معنى للآخرين . وينبغى أن يحاول المتخصص تحديد سرعة فهم التلميذ ، وسرعة وفاعلية حله للمشكلات عندما يستخدم الرموز اللغوية . وعلى سبيل المثال ، يستخدم الطفل الرموز اللغوية عند تطبيق الاختبارات الموضوعية عليه ، فى ميادين مثل ميادين الدراسات الاجتماعية ، كما ينبغى أن يسجل المدرس مدى السهولة النسبية الذى يحل به الطفل المشكلات التى تتضمن استخداما بسيطا للرموز اللغوية . ومن الممكن أن تكتشف قدرة الطفل على حل المشكلات غير اللغوية بمشاهدته

وهو يحل أحد الألغاز، وتسجيل مدى سرعة حله لمشكلة رياضية يقرأها المدرس على المجموعة • وينبغي أن يقارن المدرس - خلال قيامه بهذه الملاحظات - بين أداء الطفل في كل من هذين النوعين من مواقف المشكلات وبين أداء تلميذين آخرين تعرف المدرسة بمقاييس قدرتهما اللغوية • ثم يستطيع المعلم أن يقارن درجات اختبار الذكاء للأطفال الثلاثة ، ومن ثم يحصل على تقدير لقدرة الطفل على التعلم في كل من المواقف اللغوية والمواقف غير اللغوية • ويكتشف المدرس بمثل هذه الطريقة عادة الطفل الذي يبدي فهما سريعا في المشكلات التي تتطلب استخداما بسيطا للرموز اللغوية ، والذي يكون أداؤه بطيئا عندما يواجه مشكلات تتضمن رموزا لغوية •

وعندما يبدو على أحد الأطفال أنه ذو قدرة أعلى مما يبين أداؤه في الاختبار ، سواء أكانت هذه القدرة لغوية أم غير لغوية ، فإن العوامل التي تسببت في تخفيض أدائه في هذا الاختبار ستؤثر في نجاحه المدرسي أيضا • وقد تتوافر لدى بعض الأطفال المعرفة التامة بالمواد الدراسية ، ولكن لا تسمح لهم مهاراتهم اللغوية بالتعبير عن معلوماتهم في اختبارات التحصيل • ولكن حتى لو حصل هؤلاء الأطفال على التعليم العلاجي المطلوب ، فإن أدائهم سيكون أقل من مستوياتهم المتأخرة •

وبعد أن يعرف مدرس المدرسة الابتدائية العمر العقلي ، أو الدرجات الخام في اختبار الذكاء المطبق على كل التلاميذ في حجرة الدراسة ، يستطيع أن يحدد بسهولة أي التلاميذ يقعون ضمن فئة ٥٠٪ من التلاميذ المتوسطين • ويستطيع المعلم بعد حصوله على هذه المعلومات أن يحدد على وجه التقريب ، أي التلاميذ يتعلمون بسهولة مثل معظم من في حجرة الدراسة ، وأي التلاميذ يتعلمون بسهولة أكثر من معظم من في حجرة الدراسة (فئة ٢٥٪ العليا) ، وأي التلاميذ سيتعلم بصعوبة أكثر من معظم من في حجرة الدراسة (فئة ٢٥٪ الدنيا) • وإذا وضعت معايير الاختبار بصورة علمية ، فإن المعلم يستطيع أن يستخدم أيضا الأعمار العقلية لتحديد مستوى الأداء العام ومستويات الأداء المقارن الذي يتوقعه من تلاميذه •

ويستطيع معلم المدرسة الثانوية الحصول على نفس هذا النوع من المعلومات عن تلاميذه ، كما ينبغي له أن يفحص العمر الذي افترض مؤلف الاختبار أن الفرد يصل فيه إلى النضج العقلي ، لأن هذا الفرض يختلف من اختبار إلى اختبار •

وتستخدم مدارس كثيرة الرتب المئوية بدلا من نسب الذكاء ، فى اختبارات الذكاء . ويسجل كثير من المرشدين النفسيين معظم درجات التلاميذ بهذه الطريقة . ورغم أن هؤلاء المرشدين يستخدمون هذه الطريقة أساسا ، إلا أنهم يعرفون أن الاختبارات تتجه الى تحديد وضع التلميذ فى إحدى المجموعات الثلاث الآتية : « عال ، منخفض ، متوسط » .

ومن ناحية أخرى ، هناك ميزة كبيرة لتسجيل الأعمار العقلية تتمثل فى أنها تساعد المعلم على دراسة نماذج النمو العقلي . وإذا قارنا على سبيل المثال بين ثلاثة أطفال ذوى عمر زمني واحد (٨ سنوات) وذوى أعمار عقلية ٦ ، ٨ ، ١٠ على التوالي ، فإن المدى فى الأعمار العقلية هو ٤ (أى الفرق بين أدنى درجة وأعلى درجة - ١٠ - ٦ = ٤) ، ولكن مع افتراض أن نسب الذكاء كانت ثابتة (غير متغيرة) فإنه عندما يصل هؤلاء الأطفال الى سن الثانية عشرة ، ستكون أعمارهم العقلية ٩ ، ١٢ ، ١٥ على التوالي ، والمدى هنا هو ٦ (١٥ - ٩ = ٦) بين أذكى التلاميذ وأغباهم . وينبغى أن يعرف المعلم ما إذا كان الطفل يقترب بالتدرج من أقرانه أو ما إذا كان يتعد تدريجيا عنهم . وينبغى أن تؤخذ هذه الحقائق فى الاعتبار عند اختبار مادة التدريس أو التخصص ، وفى اختبار التلاميذ لدراسة حالاتهم ، وعند تصنيف التلاميذ من أجل التعليم العلاجى .

اختبارات الذكاء شائعة الاستخدام

ماهى اختبارات الذكاء التى نشرت حتى الآن ؟ هناك ما يقرب من مائة اختبار استعرضها كتاب بوروس (١) بمفرده . ولا نستطيع بالطبع أن نعرض كل هذه الاختبارات هنا ، ولكننا سنستعرض عشرة فقط من أحسن الاختبارات . ويشيع استخدام هذه الاختبارات العشرة - باستثناء اختبار واحد حديث - فى المدارس العامة . ويتضمن عرض كل اختبار : اسم الاختبار ، المؤلف ، الناشر ، تاريخ النشر ، الزمن اللازم لتطبيق الاختبار ، مستوى الصف الذى يطبق فيه الاختبار ، والمجموعة التى اشتقت المعايير على أساسها . كما سيتضمن العرض أيضا معامل الثبات المقرر للاختبار

(ثبات الاختبار هو الدرجة التي يقيس بها الاختبار بثبات واستمرار ما وضع لقياسه) ، ومعامل الصدق المقرر للاختبار (صدق الاختبار هو الدرجة التي يقيس بها الاختبار ما يفترض أن يقيسه) (١) .

وبعد استعراض هذه الاختبارات العشرة ، سنستعرض باختصار أربعة اختبارات ذكاء أخرى ذات فائدة في بعض المجالات الخاصة .

الاختبارات الجمعية

١ - الاختبار النفسي لطلاب المدارس الثانوية للمجلس الأمريكي للتعليم :

تأليف : ل.ل. ثيرستون ، ثيلما جوين ثيرستون

الناشر : هيئة القياس التربوي .

تنشر الصور الجديدة من الاختبار سنوياً منذ سنة ١٩٣٣ ، وزمن الاختبار ٦٥ دقيقة . وقد وضع المؤلفان هذا الاختبار الجمعي للصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر (**) . وهناك اختبار آخر للمستوى الجامعي يعتبر من أوسع الاختبارات استخداماً لطلاب الكليات الجامعية المجدد .

وتعد معايير جديدة لهذا الاختبار سنوياً على أساس تقارير المدارس المشتركة في تطبيقه . وقد تسبب هذه العملية بعض التعب لأعضاء هيئة التدريس ، إلا أن هذا التعب لا يوازي الخطأ الناتج من احتمال وضع المعايير

(١) يناقش الفصل السادس المعايير الخاصة باختيار الاختبارات الملائمة لمدرسة معينة . وبسبب طبع القارئ الذي يجد صعوبة في فهم التعبيرات الإحصائية المستخدمة في عرض الاختبارات في الفصول السابع والثامن والتاسع ، أن يمر بسرعة على الفصل ١٠ والفصل ١٢ . والتي تعرض الطرق الإحصائية .

(المؤلف)

(**) يعتبر نظام التعليم الأمريكي جميع المراحل مرتبطة مع بعضها البعض ، فالمرحلة الابتدائية ستة صفوف (من الصف الأول إلى الصف السادس) ، والمرحلة الإعدادية ثلاثة صفوف (من الصف السابع إلى الصف التاسع) ، والمرحلة الثانوية ثلاثة صفوف (من الصف العاشر إلى الصف الثاني عشر) .

(المترجم)

على أساس عينة متحيزة (من نوع خاص) • ويحاول الناشرون التحكم في هذا التحيز بالاختيار الدقيق للعينة التي تستخدم في وضع المعايير •

ويقدم الاختبار الرتب المثوية لثلاثة تقديرات هي : (القدرة اللغوية ، والقدرة الكمية ، والتقدير العام) • ويبدو تقدير القدرة اللغوية على أنه أكثر التقديرات نفعا في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي • ويجدر بأعضاء هيئة التدريس أن يدرسوا مهارات التلميذ في القراءة عندما تكون درجته في القدرة الكمية أعلى نسبيا من درجته في القدرة اللغوية : وفي بعض الأحيان يؤدي التعليم العلاجي في القراءة وتحليل الكلمات الى تحسين درجة القدرة اللغوية •

وقد أجريت بحوث كثيرة على هذا الاختبار ، وعلى شبيهه المستخدم في الجامعة • ومعظم معاملات الثبات المذكورة للأنواع المتعددة من هذا الاختبار قريبة من ٠.٩٠ • كما بينت النتائج أن معامل الارتباط بين هذا الاختبار والنجاح في الصفوف الدراسية يبلغ ٠.٥٠ تقريبا •

٢ - اختبار كاليفورنيا للنضج العقلي

تأليف : اليزابيث ت. سوليفان ، ويليز و. كلارك ، ارنست و. تايجز

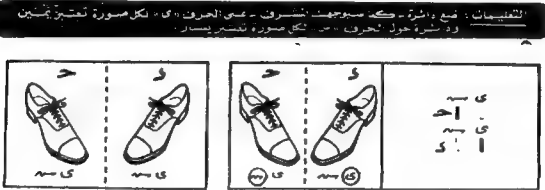
الناشر : مكتب الاختبارات بكاليفورنيا سنة ١٩٣٦ ، وأعيد نشره منقحا سنة ١٩٥١ •

الزمن المطلوب لتطبيق هذا الاختبار هو ٩٠ دقيقة ، ومن الممكن تطبيق القسم اللغوي والقسم غير اللغوي كل على حدة في ٤٥ دقيقة • ومن الممكن أن يحصل الفرد من هذين القسمين على تقديرات لحسة عوامل سنذكرها في الفقرة التالية • وتهميء الصور المختلفة من الاختبار مقاييس لكل من الصفوف : الأولى حضانة ، ١ - ٣ ، ٤ - ٨ ، ٧ - ١٠ ، ومن الصف التاسع حتى سن الرشد • وقد وضع المؤلفون بالإضافة الى هذا الاختبار اختبارا آخر هو اختبار كاليفورنيا للقدرة العقلية ، استجابة للحاجة الى تطبيق صورة من الاختبار في فترة واحدة •

ويقدم دليل الاختبار ، لكل عمر زمني ، جدولاً يستطيع عضو هيئة التدريس أن يحصل منه على معادلات نسب الذكاء والعمر العقلي لكل من

الاختبار اللغوى والاختبار غير اللغوى ، والدرجة الكلية • كما يقدم الدليل أيضا المادة التى يستطيع بها الأعضاء أن يحصلوا على الرتب المثوية • وبالمثل يقدم الدليل رسوما بيانية (بروفيل) تيسر من دراسة نتائج الاختبار بالنسبة للتذكر ، والعلاقات المكانية ، والتفكير المنطقى ، والتفكير العددى ، والمحصل اللغوى ، بالإضافة الى النتائج المصاحبة التى تقدم العوامل اللغوية، والعوامل غير اللغوية ، والتقدير الكلى • كما يوجد فى هذه الرسوم البيانية (البروفيلات) مكان مخصص للعمر الزمنى • وقد اعتمد المؤلفون على عدد قليل نسبيا من المفردات فى الحصول على درجات هذه العوامل الخمسة ، ولذلك ينبغى أن يكون أعضاء هيئة التدريس واعين عند قراءة الدلالة فى الفروق بين هذه الدرجات التى تبينها الرسوم البيانية • وتستحق الفروق بين الدرجات اللغوية من ناحية ، وغير اللغوية من ناحية أخرى ، أن تجرى عليها دراسة جدية واعية • وإذا حصل تلميذ على نسبة ذكاء فى القسم غير اللغوى أعلى بدلالة من نسبة الذكاء التى حصل عليها فى القسم اللغوى ، ينبغى أن يفحص أخصائى التوجيه احتمال ضعف التلميذ فى اللغة •

شكل رقم (٧) اختبار كالفورنيا للنضج العقلى



وبينما تشير المعلومات التى يقدمها الدليل الى أن المؤلفين عملوا على تحسين المعايير من استخدام عينات ذات حجم ملائم ، الا أنه لم يذكر الا الشئ البسيط عن تركيب هذه المجموعات •

ويذكر المؤلفون ، فى الدليل ، أن معامل ثبات الاختبار يبلغ ٠.٩٠ • كما يذكرون أن معامل صدق الاختبار يساوى معامل ارتباط ٠.٨٨ • بين هذا الاختبار واختبار « ستانفورد - بينيه » • ولكن لا يذكر هؤلاء المؤلفون المدى فى عمر التلاميذ الذين استخدموا للحصول على هذه المعاملات •

٣ - اختبار شيكاغو للقدرة العقلية الأولية (طبعة منفصلة)

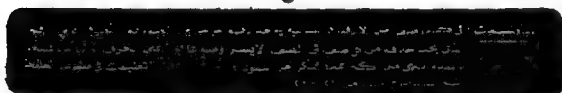
تأليف : ل.ل. - ثيرستون ، ثيلما جوين ثيرستون .

الناشر : جمعية البحوث العلمية S.R.A. سنة ١٩٣٨ - ١٩٤١ .

وضع هذا الاختبار الجسمى لأفراد الأعمار الزمنية ١١ - ١٧ سنة . ويتطلب تطبيقه أربع ساعات .

وقد وضع المؤلفون هذا الاختبار حول برنامج بحوث جوهرى ، وقيس الاختبار ست قدرات أولية من الثمان التى عرفها هذا البحث وهى : فهم الكلمات ، الطلاقة اللغوية ، التفكير ، التذكر ، الأرقام ، المكان . ومن الممكن

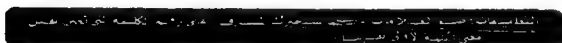
شكل رقم (٨) اختبار كاليفورنيا للنضج العقل



اختبار ٩

(١١٧) ١١٧ - ٢٩ • ٣١ د ٣٥ ج ٣٨ ب ٤٣١ ٢٩ ٣١ ٣٤ ٣٥ ٣٨ ٤٣ ٤٩ ٥٦
(١١٨) ١١٨ - ١٩ • ١٣ د ١٠ ج ٩ ب ٧١ ١٩ ١٦ ١٣ ١٠ ٩ ٧

شكل رقم (٩) اختبار كاليفورنيا للنضج العقل



١٦٤	استأصل شافته	١ - آباد	٢ - أفرغ
١٦٤	_____	٣ - استعمل	٤ - حل
١٦٥	محاكمة	١ - دعاء	٢ - دفن
١٦٥	_____	٣ - استقالة	٤ - اتهام
١٦٦	متنافر	١ - متصادم	٢ - حزين
١٦٦	_____	٣ - غير ثابت	٤ - مميز

أن يحصل مفسرو الاختبار على الرتب المثوية لكل من هذه العوامل الستة من دليل الاختبار ، كما يستطيعون الحصول على معادلات نسبة الذكاء منه أيضا .

ولا يقدم الدليل الا قدرا بسيطا من المعلومات الخاصة بالمفحوصين الذين استخدموا فى وضع المعايير . وعندما يستخلص أحد المعلمين هذه المعايير ، من

المحتمل أن يقارن بين تلاميذه وبين قطاع عرضى من تلاميذ مدارس « شيكاغو » .

ويذكر المؤلفون فى دليل الاختبار أن معامل ثبات الاختبار يبلغ ٠.٩٥ ، كما يذكرون أن معامل الارتباط بين القدرات الأولية وبين العوامل التى تقيسها الاختبارات الجزئية تبلغ ٠.٩٠ على الأقل . وحيث أن معاملات الارتباط الداخلية بين كل اثنين من هذه الاختبارات الفرعية تتراوح بين ٠.١٥ و ٠.٥٥ ، فإنه من المحتمل أن تكون هناك عناصر عامة تقيسها هذه الاختبارات الستة (١) .

ويقترح مؤلفو الاختبار أن يدرس طلاب المدارس الثانوية درجاتهم فى الاختبار ، ولكن هذا الاقتراح محل تساؤل . إذ أن هؤلاء الطلاب لا يعملون الى تفسير الفروق البسيطة فى الدرجات على أنها فروق حقيقية ، فقط ، ولكن هذه العملية تفشل فى تهيئة المساعدة التى يحتاج إليها التلاميذ.

ومن المهم أن يعرف المعلمون والمرشدون النفسيون الكثير عن اختبار S.R.A. للقدرات العقلية الأولية . ويمثل هذا الاختبار ، الاختبار الذى نعرضه الآن كما نشره نفس المؤلفين . ويتطلب تطبيق الاختبار الموضوع لأطفال العمر الأول (٥ - ٧ سنوات) ، وأطفال المرحلة الابتدائية (٧ - ١١ سنة) نصف ساعة لكل منهما . كما يتطلب الاختبار الموضوع للمدرسة الثانوية (١١ - ١٧ سنة) ٤٥ دقيقة للتطبيق .

٤ - اختبارات كولمان - فنش للذكاء.

تأليف : ف.ه. فنش

الناشر : مكتب القياس التربوى سنة ١٩٥٣

تتضمن هذه السلسلة ثمانية اختبارات جمعية ، روعى فيها عدم تكرار أو ازدواج مضمون أى اختبار منها . وهناك اختبار واحد لكل من الصفوف الابتدائية الستة ، واختبار لمستوى المدرسة الإعدادية ، واختبار لمستوى

شكل رقم (١٠) اختبار كولمان - فنش للدكاء

تعليمات - انظر الى صف الرسوم (١) الأعلى في هذه الصفحة ستري دمتين متشابهتين ويجب أن نجد تحتها اثنتان متشابهتان أيضا ولكن واحدة منهما غير موجودة في مكانها ولكنك ستجدها بين الصور الأخرى المجاورة • فأي هذه الصور يجب أن يكون في مكان اللمية الحالي ؟ انها اللمية التي تحتها خط ثقيل •

أمثلة



والآن ضع القلم واستمع للمشرف • ستجد أربع صفحات لرسم كالرسم السابق • عليك أن تبحث بين صف الرسوم المختلفة لتجد الصورة التي يجب أن تكون في المربع الحالي جهة اليسار - ضع علامة بالقلم الرصاص تحتها - استمر حتى تنتهي من كل صف - أبدا



المرحلة الثانوية ، وزمن الاختبار لكل من هذه الاختبارات هو ٢٥ دقيقة ، باستثناء الاختبار المطبق على المرحلة الثانوية ، حيث يتطلب تطبيقه ٣٠ دقيقة. ورغم قصر الزمن المستخدم في هذه الاختبارات ، إلا أنها تؤكد القوة أكثر من تأكيدها للسرعة في الأداء . وتتضمن الاختبارات المطبقة على أصغر الأطفال (الصغين الأول والثاني) مفردات غير لغوية ، ويقدم اختبار جزئي لغوي ابتداء من الصف الثالث الابتدائي ، كما أن الاختبارات المطبقة على الأطفال الأكبر سنًا تتضمن اختبارين لغويين . وقد ترتب على اختيار مفردات الاختبارات بعناية اختزال الفروق الثقافية والفروق بين الجنسين إلى أبعد الحدود .

وبعد أن يحصل المدرس على الدرجات الخام لكل من الاختبارات الخمسة الجزئية (التي يتضمنها الاختبار) ، ويسجلها على ورق بالرسم البياني (البروفيل) يختار درجة البروفيل الوسيطة . وبهذه الطريقة يستطيع المدرس أن يحصل ، من ورقة البروفيل ، على كل من العمر العقلي ونسب الذكاء . وعندما يستخدم المدرس الدرجة الوسيطة في الاختبار الجزئي ، في القياس ، بدلا من استخدام الدرجة الخام الكلية لكل الاختبارات الجزئية ، يتجنب إعطاء وزن غير سليم للدرجات العظمى للاختبارات الجزئية . ويقدم دليل الاختبار جدولا آخر يمكن باستخدامه تحويل نسبة الذكاء المقننة إلى رتب مئوية .

وعند تقنين الاختبار ، حصل المؤلف على مساعدة الهيئات المحلية في ٢٢ ولاية أمريكية . وقبل اختيار أي مدرسة لتطبيق الاختبار على تلاميذها ، حصل المؤلف على معلومات خاصة بمستوى القدرة العامة لجميع تلاميذ المدرسة ، ومعدل العمر المدرسي للتلاميذ المقيد فيها ، مع تمثيل فئات الأقلية في المدرسة .

ويتراوح معامل ثبات الاختبار لدى العمر في سنة واحدة ، بين ٠.٩٠ و ٠.٩١ . ويقرر المؤلف أن الاختبار موضوع بدرجة طيبة ، لأنه راعي الصدق الداخلي للاختبار . وقد استخدم المؤلف الميزان التالي في تحديد الصدق الداخلي : قدرة كل مفردة في الاختبار على التمييز بين القدرات المكتسبة في مستويات الأعمار المتتالية .

٥ - اختبار جامعة أوهايو النفسى

تأليف : هـربرت أ. توبز

الناشر : جمعية البحوث العلمية سنة ١٩٤١

يشير مؤلف هذا الاختبار الى أن الزمن اللازم لتطبيقه يتطلب ١٢٠ دقيقة ، كما يشير الى أن هذا الاختبار يعتبر اختبار قوة وليس اختبار سرعة فى الأداء ، حيث ان التلاميذ يتاح لهم الوقت الكافى لمحاولة كل مفردات الاختبار التى تبلغ ١٥٠ مفردة . وقد وضع المؤلف الاختبار لطلاب المدارس الثانوية الراشدين ، كما قدم معايير منفصلة لكل سنة من سنوات المدرسة الثانوية والطلاب الجدد فى الكليات والمعاهد العالية . وقد استخرج المؤلف هذه المعايير من عينة ملائمة الى حد كبير من حيث حجمها ، ولكن يعاب عليها أنها تمثل اقليما واحدا من الولايات المتحدة الأمريكية .

وقد فحص أخصائيو البحوث - لمدة ٣٥ سنة - كل مفردة من مفردات هذا الاختبار ونقحوها على أساس البحث .

ولهذا الاختبار طريقة مقننة وخفية لتصحيحه ، وتختزل هذه الطريقة كثيرا من الوقت الذى يضيع فى تصحيح الاختبارات التى لا تصحح آليا (بالمكنات) .

ويوضح دليل الاختبار أن المؤلف حصل على معامل ثبات يبلغ ٠.٩٣ من دراسة أداء ٣٠٠ حالة . كما يذكر أن معامل الارتباط يبلغ ٠.٦٨ بين درجات الاختبار ودرجات النجاح الشرفية . وتعتبر الدرجة الكلية لهذا الاختبار أساسا جيدا للتنبؤ بالنجاح العلمى فى الكليات الجامعية .

٦ - اختبار أوتيس الذاتى التطبيق للقدرة العقلية

المؤلف : آرثر س. أوتيس

الناشر : شركة الكتاب العالمية سنة ١٩٢٢

يختلف الزمن المطلوب لتطبيق هذا الاختبار حسب نضج المجموعة التى سيطبق عليها ، وتكفى ٢٠ دقيقة لمجموعات الناضجين . وقد وضع

المؤلف هذا الاختبار من أجل الصفوف ٤ - ٩ ، ٩ - ١٢ ، الكليات الجامعية ، والراشدين • ولا يعتبر هذا الاختبار ذا قدرة كافية على التمييز بين مستويات القدرات العليا ، بالنسبة الى طلبة الكليات الجامعية كبار السن ، والراشدين •

ويقدم دليل الاختبار المعلومات اللازمة لتحويل الدرجات الخام الى أعمار عقلية • وقد اشتق المؤلف هذه الأعمار العقلية من توزيع الدرجات الخام حسب مجموعات الأعمار الزمنية التي صحت لها الاختبار ، عن طريق استخدام درجات هرنج - بينيه (١) •

وقد اشتق كل المعايير ، باستثناء معايير الراشدين ، من عينة كبيرة من الأفراد من قطاعات مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية • ولا يقدم الدليل معلومات كافية عن معايير الراشدين •

وتختلف معاملات ثبات الاختبارات بالنسبة للمجموعات المختلفة ، ولكن معظمها يبلغ ٠.٩٠ على الأقل • وقد استخدم المؤلف مفهوم الصدق الداخلي للاختبار : وضع في الاختبار تلك المفردات التي ميزت بين المتأخرين من التلاميذ الصغار ، والضعاف من التلاميذ الكبار في نفس الصف الواحد • وقد استخرج معاملات الارتباط بين الأداء في هذا الاختبار والنجاح في الصفوف الدراسية لعدة مرات ، ويبلغ معامل الارتباط الذي حصل عليه ٠.٣٨ •

وهناك اختباران آخران يشبهان نفس هذا الاختبار ، وهما :

- (أ) اختبار أوتيس سريع التصحيح للقدرة العقلية سنة ١٩٣٨ •
- (ب) اختبار ووندريك الشخصي سنة ١٩٣٩ •

٧ - اختبار تيرمان - ماكنيمار للقدرة العقلية

تأليف : ل. م. تيرمان ، كوين ماكنيمار

الناشر : شركة الكتاب العالمية ١٩٤١ - أعيد نشره منقحا سنة ١٩٤٩ •

يحدد المؤلفان حوالي ٤٠ دقيقة تقريبا لأداء هذا الاختبار ، ومع ذلك يعتبر هذا الاختبار ، اختبارا للقوة أكثر منه اختبارا للسرعة في الأداء .
وقد وضع هذا الاختبار للمصفوف من ٧ الى ١٢ . وقد دفعت البحوث التي أجريت بعناية على هذا الاختبار ، من أجل وضع اختبار للاستعدادات الدراسية ، مؤلفي هذا الاختبار الى حذف الاختبارات الجزئية الرياضية والعديد . ومن ثم يعتبر هذا الاختبار - حاليا - اختبارا للقدرة اللفوية .

ويستطيع المدرس أو المرشد النفسى أن يحصل من دليل الاختبار على معادلة نسبة ذكاء التلميذ . وقد وضع المؤلفان نسب الذكاء على أساس الدرجات المعيارية ، وهى طريقة تشبه تلك التى وصفناها فى اختبار أوتيس.

وقد حصل المؤلفان على نتائج الاختبار من ٢٠٠ منطقة من ٣٧ ولاية أمريكية من أجل وضع معايير هذا الاختبار ، ولم يكشف المؤلفان فى دليل الاختبار عن الطريقة التى استخدمها لاختيار التلاميذ الذين وضعت المعايير على أساسهم ، ولكنهما يدعيان أنهما وضعا معايير واقعية على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية .

ويشير دليل الاختبار الى أن المؤلفين حصلا على معامل ثبات يبلغ ٠.٩٦ . من دراسة أداء مجموعة أطفال سن الرابعة عشرة . كما ذكر المؤلفان أن معامل الارتباط بين الاختبار الأصلي والصورة المنقحة يبلغ ٠.٩١ ، ويذكر المؤلفان أن الأدلة الطيبة على صدق الاختبار تتضح من استخدامه بنجاح لعدة سنوات . وبالمثل ، أشارا الى أنهما يستطيعان تقديم عدة حالات استخدم فيها هذا الاختبار بنجاح كبير فى التوجيه . وقد يدعو هذا بطريقة غير مباشرة ، الى ضرورة استخدام الأدلة الطيبة على النجاح ، كأساس لاستخراج صدق الاختبار ، وهى عملية محل تساؤل . وقد استخلص « هيل Heil وهورن Horn » (١) أن اختبار « تيرمان - ماكنيمار » يعتبر أكثر الاختبارات ارضاء من خمسة اختبارات درسوها . وقد ذكرا أن معامل الارتباط بين درجات ٢٨٤ طالبا فى الصف الأخير من المدارس الثانوية وبين درجات اختبار « تيرمان - ماكنيمار » يبلغ ٠.٤٦ .

Walter G. Heil and Alice M. Horn, A comparative (١)
Study of the Data for Five Different Intelligence Tests Adminis-
tered to 284 Twelfth Grade Students at South Gate High, Los
Angeles City School. Curriculum Division, 1950 (mimeo).

الاختبارات الفردية

٨ - مقياس ستانفورد - بينيه المنقح

تأليف : ل. م. تيرمان ، م. ١٠ ميريل

الناشر : الجمعية النفسية • سنة ١٩٣٧

يطبق هذا الاختبار في ٦٠ دقيقة عادة • ويخلف الزمن المطلوب لتطبيق الاختبار ، الى حد ما ، من فرد الى آخر • وقد وضع هذا الاختبار للأطفال أساسا ، ولكنه يستخدم أيضا مع الأفراد الأقل من سن الرشيد بسنتين •

وقد انتشر استخدام هذا الاختبار الفردي ، كما يعرفه المعلمون والمرشدون النفسيون جيدا • وقد نشره « تيرمان » أول مرة سنة ١٩١٦ • وقد استخدم المؤلفان نتائج دراسات وبحوث متعددة في اعداد الطبعة المنقحة منه ، وأخرجوا بذلك صورتين متعادلتين من الاختبار ، مما ييسر إعادة اختبار الطفل بدون الخوف من التغيرات الناتجة عن تذكر الطفل للأسئلة •

ويحتاج كل أولئك الذين يستخدمون دليل الاختبار الى تدريب خاص ، كما أن الأشخاص الذين يطبقون أو يصححون هذا الاختبار يحتاجون لتدريب نظري أكثر وخبرة ممتازة عن الأشخاص الذين يعملون مع معظم اختبارات الذكاء الأخرى • ويتطلب هذا من المختبر الماهر توفير جو انفعالي مناسب وعرض مشكلات الاختبار بطريقة ملائمة ، ومساعدة الطفل على توضيح الاجابات المبهمة (مع عدم تخطي التوجيهات المفننة للسؤال) وتصحيح الاستجابات • وكثيرا ما يحصل المختبر الماهر نتيجة ذلك على قدر طيب من الاستبصار بشخصية الطفل ، والطريقة التي يواجه بها مواقف مشكلات معينة • ومن ثم فانه من المهم ألا يكون مطبق الاختبار حساسا لهذه الأدلة ، فقط ، بل يكون أيضا على علم بالطرق المتعددة التي يؤثر بها سلوك الطفل على درجاته في الاختبار •

وقد قاس المؤلفان كل مفردة متضمنة في الاختبار بالمعيار : هل تتزايد القدرة على حل المشكلات مع تزايد السن ؟ وقد وضعت كل مفردة في الاختبار ، الذي يفترض المؤلفان أن أطفال سن معينة يستجيبون اليه بنجاح ، عندما يزداد فقط عدد الأطفال الذين يجيبون عن هذه المفردة بنجاح بازدياد

عمرهم الزمني . ولذلك استخلم المؤلفان عددا كبيرا متنوعا من المشكلات اللغوية وغير اللغوية .

ورغم أن أى طفل ذى خبرات ومهارات لغوية محدودة يستطيع توضيح قدرته على حل المشكلات ، عند تطبيق اختبار ستانفورد - بينيه المعدل عليه ، بطريقة أفضل مما يوضحه عند تطبيق أى اختبار جمعى عليه ، إلا أن قصور الطفل اللغوى أو الثقافى لا يزال يؤثر عليه .

ويبدو أن المؤلفين قد وضعوا معايير الاختبار على أساس عينة ملائمة ، ولكن يؤخذ على هذا الاختبار أنه لا يميز بدرجة كافية بين مستويات الراشدين الممتازين .

وقد وضع المؤلفان توجيهات فى دليل الاختبار لحساب العمر العقلى ونسبة الذكاء .

ويذكر المؤلفان أن معامل ثبات الاختبار يتراوح ، حسب العمر الزمني، بين ٨٥.٠ و ٩٥.٠ والمعامل الشائع هو ٩١.٠ . وقد عمل المؤلفان على تهئية الصدق - الداخلى للاختبار باختيار مفرداته بعناية .

٩ - مقياس وشلر - بلفيو للذكاء

تأليف : دافيد وشلر

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٣٩ ، ١٩٤٦

يتراوح الزمن اللازم لتطبيق هذا الاختبار بين ٤٥ و ٦٠ دقيقة .

وقد وضع وشلر هذا الاختبار ، بعد افتراضه أن اختبارات الذكاء الموجودة فى ذلك الوقت لا تقدم معايير ملائمة للراشدين ، ولأن مضمون هذه الاختبارات كان غير ملائم لهم . ورغم أنه أخذ كلا هذين العاملين فى اعتباره عند وضع الاختبار ، إلا أنه اختار المجموعة التى اشتق منها معايير الاختبار من منطقة نيويورك فقط ، ولكنه يسعى الآن لوضع معايير أكثر تمثيلا لمجموع الناس .

ومن ناحية أخرى ، يشبه هذا الاختبار ، اختبار « بينيه » ، في أن المؤلف لم يضع المفردات التي تميز بين المستويات المختلفة للقدرة بالنسبة للراشدين الممتازين .

ومثل اختبار « بينيه » ، ينبغي أن يطبق هذا الاختبار ويصححه فرد حصل على تدريب سيكولوجي خاص . وبينما يعتبر مقياس « وشلر - بلفيو » للذكاء أسهل في تطبيقه وتصحيحه من اختبار « بينيه » ، فإن الممتحن ينبغي أن يتخذ أحكاما ذاتية عند استخدامه . وينبغي عند تطبيق هذا الاختبار مراعاة خلق جو انفعالي ملائم . وتعتبر دلالة الطريقة التي يواجه بها التلميذ المشكلات ، ودلالة سلوكه عندما يعمل في ظل ضغط معين ، ودلالة عادات عمله كما يكشفها موقف الاختبار ، بعض الأمثلة على النشاط الذي لا يستطيع أن يفسره الا الأخصائي المدرب .

وقد وضع « وشلر » أحد الاختبارات التشخيصية الممتازة للمفردات العقلية المعروفة حاليا ، بالإضافة الى تقديمه معايير مناسبة ومادة اختبارات ملائمة للراشدين . ويحتوى هذا الاختبار على ١١ اختبارا جزئيا يتكون كل منها من نوع واحد من المفردات . ويستطيع أخصائي التوجيه أن يحصل من هذه الاختبارات الجزئية على صورة تشخيصية للأداء في ١١ نوعا من السلوك . ويستخرج المؤلف من هذه الاختبارات الجزئية ، نسبة الذكاء - نسبة الذكاء اللغوية - نسبة الذكاء في الأداء . كما يقدم جدولا يحصل منه من يستخدم الاختبار على نسبة الذكاء من التقدير العام . ويتضمن القياس اللغوي في الاختبار مفردات من المعلومات والفهم ، ومدى الأرقام ، والمتشابهات ، والرياضيات ، والمحصل اللغوي . كما يتضمن مقياس الأداء مفردات في تنظيم الصورة ، وتكملة الصورة ، وبناء المكعبات ، وتمثيل الأشياء ، ورموز الأرقام .

وقد وضع وشلر مقياسا منقطا لاستخدامه بدلا من مقياس العمر الزمني ، وأعطى لكل مفردة في الاختبار عددا من النقاط يستخدم مجموعها في الحصول على نسب الذكاء من البيانات التي قدمها في الجداول المرفقة بدليل الاختبار كما يقدم جداول معايير خاصة لمختلف فئات المدى في العمر الزمني . ويعتبر التقدير اللغوي ، وتقدير الأداء ، والتقديرات الكلية محل ثقة ، ولكن تقديرات الاختبارات الفرعية ليست محل ثقة كبيرة . وينبغي أن

تكون هذه الحقيقة محل اعتبار دائما ، عندما يستخدم أحد الأفراد هذا الاختبار من أجل الدراسة التشخيصية للمقدرات .

وقد وجد « وشلر » أن معامل ثبات المقياس الكلي يبلغ ٠.٩٠ على الأقل . كما بينت الدراسات المتعددة أن معاملات الارتباط بين هذا الاختبار واختبار ستانفورد - بينيه تصل الى ٠.٨٠ وأكثر .

١٠ - مقياس وشلر للذكاء الأطفال

تأليف : دافيد وشلر

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٤٩ .

يتطلب تطبيق هذا الاختبار الفردى على الأطفال ٦٠ دقيقة تقريبا ، وقد وضع هذا الاختبار للأطفال من سن ٥ الى ١٥ . ويعتبر هذا الاختبار امتدادا تنازليا لاختبار « وشلر - بلفيو » . ويحتوى هذا الاختبار على عشرة اختبارات واختبارين بديلين . ويستطيع المرشد النفسى أن يشتق نسب ذكاء منفصلة لكل من الاختبار اللغوى واختبار الأداء ، والاختبار كله ، وبدلا من وضع جدول لاستخراج الأعمار العقلية ، كما يفعل معظم مؤلفى الاختبارات ، قدم « وشلر » جدولا للحصول على نسب الذكاء لكل مستوى عمر زمنى .

وقد اختصار المؤلف المفحوصين الذين اشتق منهم معايير الاختبار على أساس مهنة الأب ، والاقامة فى الريف - المدينة ، المنطقة الجغرافية ، الجنس ، العمر الزمنى ، ووجود أو عدم وجود الضعف العقلى ، كما اختار ١٠٠ ولد و ١٠٠ بنت من أطفال كل من الاحدى عشرة مجموعة عمر زمنى الذين كانوا فى نطاق شهر ونصف من منتصف سننى عمرهم . ولذلك كان المفحوصون الذين استخدمهم فى وضع هذه المعايير أكثر تمثيلا من أى مجموعة أخرى استخدمت لوضع المعايير فى اختبار « وشلر - بلفيو » للراشدين .

وفى الوقت الذى نقد فيه « وشلر » اختبار « ستانفورد - بينيه » لأن مؤلفيه استخدموا المادة الموضوع لاختبار الأطفال فى اختبار الراشدين ، نجد أن « وشلر » يستحق هذا النقد أيضا ، لأنه استخدم المادة التى وضعها لاختبار الراشدين فى اختبار الأطفال . (ويقدم « وشلر » فى دليل الاختبار توجيهات ومعايير درجات مخالفة لتلك التى يستخدمها مع الراشدين) .

وقد ذكر « ستانلي » (١) الملحوظة التالية عندما كتب عن قياس ذكاء الأطفال : « من المؤكد أن مقياس « وشلر » لذكاء الأطفال يعتبر من أفضل الاختبارات الجديدة التي صدرت خلال فترة السنوات الثلاث السابقة » .

وقدم المؤلف معاملات ثبات ٠٩٢ و ٠٩٥ و ٠٩٤ للمقياس الكلي . ويحتاج صدق الاختبار الى معلومات أكثر . وتبين الدراسات المتعددة على هذا الاختبار أن معامل الارتباط بين هذا الاختبار ، واختبار « ستانفورد - بينيه » يعتبر عالياً .

الاختبارات الخاصة

بالإضافة الى الاختبارات العشرة التي عرضناها سابقاً ، هناك اختبارات ذكاء جيدة أخرى ينبغي أن يعرفها أى مرشد نفسى مدرب جيداً . وسنعرض فيما يلى أربعة اختبارات أخرى لكى تستخدم مع الأطفال الذين يمينون مشكلات اختيارية خاصة ، وسنصف كلا منها بإيجاز .

١ - مقياس « آرثر » المدرج لاختبار الاداء

تأليف : جريس آرثر

الناشر : الجمعية النفسية سنة ١٩٤٧

يقلل هذا الاختبار من تأثير العجز اللغوى ، ولذلك يستطيع المرشدون استخدامه مع المفحوصين الصم أو ذوى القصور الكلامى أو القرائى . وقد قننه المؤلف على أطفال من سن ٥ - ١٥ .

٢ - مباريات دافيز - ايلز

تأليف : أليسون دافيز ، وكينيت ايلز

الناشر : شركة الكتاب العالمية ١٩٥٢ .

Julian C. Stanley, "Development and Applications (١) of Tests of General Mental Ability," Review of Educational Research, 23 (No. 1) : 11-32, February 1953, p. 15. Reprinted by permission of author and publisher.

وضع المؤلفان هذا الاختبار للذكاء العام للصفوف من ١ - ٦ ، ويعرف المؤلفان الذكاء العام على أنه القدرة على حل المشكلات . وقد جاء الاختبار نتيجة للدراسات التي قامت بها جامعة شيكاغو على الذكاء والفروق الثقافية .

٣ - اختبار جودانف للذكاء (رسم الرجل)

تأليف : فلورانس ل. جودانف

الناشر : شركة الكتاب العالمية ١٩٢٦

يستطيع المرشدون النفسيون استخدام هذا الاختبار على أطفال أى ثقافة ، الذين لم يحصلوا على أى تعليم فى الرسم . ويعتبر هذا الاختبار على قدر كبير من الفائدة ، خاصة مع أطفال الحضانة ومرحلة الطفولة الاولى .

٤ - اختبار متروبوليتان للاستعداد

تأليف : جيرترود ه. هيلدرث ، نيل ل. جريفت

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٠١

يقدم هذا الاختبار تقديرا للقدرة العقلية العامة لأطفال الصف الأول الابتدائي ، رغم أن المؤلفين وضعاه أساسا لتحديد مدى استعداد الطفل للدراسة فى الصف الأول الابتدائي . ويقدم الاختبار أيضا تقديرات منفصلة للاستعداد للقراءة والاستعداد للدراسة الأرقام .

بطاريات الاستعدادات العامة

بالإضافة الى اختبارات الذكاء التى وصفناها سابقا ، هناك بطارتان لقياس الاستعدادات العامة ، يتعامل بها ، الى حد ما ، المعلمون والمرشدون النفسيون . وهاتان البطارتان هما : بطارية اختبارات الاستعدادات لمكتب العمل بالولايات المتحدة الأمريكية ، واختبارات الاستعدادات الفارقية The Differential Aptitude Tests حيث ان أجزاء كل من هذه الاختبارات تقيس بعض العوامل التى تقيسها اختبارات الذكاء ، فاننا سنعرضها قبل أن نعرض استخدام المرشدين النفسيين لاختبارات الاستعدادات الخاصة .

١ - بطارية اختبارات الاستعدادات لمكتب العمل

يستخدم المعلمون والمرشدون النفسيون - في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية - بطارية اختبارات الاستعدادات العامة ، لمساعدة التلاميذ في وضع خططهم التعليمية والمهنية ، رغم أنه لم يظهر الا قدر بسيط نسبيا من البحوث الخاصة بمدى صدق هذه البطارية . ويطبق هذا الاختبار عادة ممثلون في المكاتب المحلية لمكتب العمل من الولاية ، بدون أى نفقات تدفعها المدرسة أو الطلاب . ويستغرق تطبيق الاختبارات الفرعية الخمسة عشر التى تتكون منها هذه البطارية ساعتين ونصف ساعة تقريبا .

وتهدف هذه البطارية الى قياس الاستعدادات العامة في عدد متنوع من المهن ، كما تقدم عشرة تقديرات للاستعدادات . وقبل تشجيع أى مدرسة على استخدام مثل هذه البطارية ، ينبغي أن يحصل المرشد النفسى على نتائج البحوث الخاصة به : مثل ما يقيسه الاختبار فعلا ، والمعلومات عن المفوضين الذين استخدمهم مكتب التوظيف بالولايات المتحدة الأمريكية في وضع المعايير الحالية .

٢ - بطارية اختبارات الاستعدادات الفارسية

فى سنة ١٩٤٧ نشرت الجمعية النفسية اختبارات الاستعدادات الفارسية ، تأليف (بينيه ، سيشور ، ويزمان) . ويستطيع المرشدون النفسيون استخدام هذه البطارية مع تلاميذ المدرسة الثانوية لمساعدتهم على وضع خططهم التعليمية والمهنية . وتقدم هذه البطارية للمرشد النفسى ثمانية تقديرات فرعية موثوقا بها : التفكير اللغوى - القدرة العددية - التفكير المجرد - العلاقات المكانية - التفكير الميكانيكى - الدقة والسرعة الكتابية - الاستعمال اللغوى (تقدير التهجى وتقدير آخر لتكوين الجمل) . ويقدم الناشرون هذه التقديرات الثمانية فى سبعة كتيبات ، يستطيع المرشدون أن يستخدموا كلا منها باستقلال عن الآخر ، أو كقسم من البطارية . ويساعد دليل البطارية المرشدين النفسيين على الافادة من قيم هذه الاختبارات .

وقد بدأ المؤلفون بداية طيبة فى اجراء البحوث التى أجريت على هذا الاختبار ، واشتقوا معايير هذا الاختبار من مجموعة من المفوضين

شكل رقم (١١) الاختبار الفارقي للقدوات

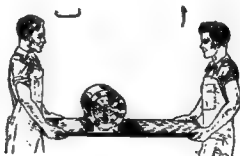
التمييز الميكانيكي

تعليمات

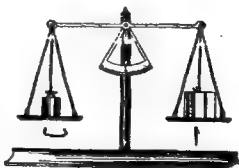
يتكون هذا الاختبار من عدد من الصور وأسئلة عليها . انظر مثال × لتعرف ماهو مطلوب منك ، هذا المثال × عبارة عن صورة رجلين يحملان جزءاً من آلة على لوح خشب والسؤال هو : أى الرجلين حمّله أنقل ؟ إذا كانا متساويين ضع علامة على الرمز «ج» . والواقع أن الرجل ب يشعر بحمل أنقل لأن النقل قريب منه وبعيد عن الرجل ا . ولهذا يجب أن تضع العلامة تحت ب في ورقة الإجابة الخاصة ، هكذا ← ا ب ج

والآن انظر الى المثال «ى» السؤال يقول أيهما يزن أكثر ؟ إذا كانا متساويين ضع علامة تحت «ج» والواقع أن الثقلين متساويان لأن الميزان فى حالة اتزان ولهذا تضع العلامة تحت «ج» ا ب ج

×
أى الرجلين حمّله نقل أكبر ؟
إذا كانا متساويين ضع العلامة
عند ج .



ى
أيهما أثقل ؟
إذا كانا متساويين ضع علامة
عند ج .



اختبرت بعناية من جميع المناطق الجغرافية الكبرى فى الولايات المتحدة الأمريكية ، كما أنهم يقدمون معايير منفصلة للذكور والإناث فى خمسة مستويات للنضج .

وهناك بعض المزايا المترتبة على تعريف التلاميذ بقدراتهم عن طريق تطبيق بطارية الاستعدادات العامة عليهم . ولكن كل تلميذ لا يحتاج الى معرفة كل ما يتعلق بالقدرات المدروسة فى بطارية ما ، كما أن كل بطارية من هذه البطاريات لا تعتبر شاملة تماما لكل القدرات .

اختبارات الاستعدادات الخاصة

يدرس كل فرد قدراته واستعداداته الخاصة ، كلما أراد تكوين أو إعادة تقويم خطته التعليمية والمهنية . وعندئذ يثير الفرد عدة أسئلة تتعلق بفرص نجاحه ، ويستطيع أن يحصل على اجابة جزئية ، على الأقل ، عن بعض أسئلته من تطبيق اختبارات للاستعدادات الخاصة عليه . ومن أجل الاجابة عن هذه الأسئلة ، فإنه يستطيع بمساعدة أحد المرشدين النفسيين الحصول على بعض المعلومات عن طرق القياس العقلي والاختبارات ، وعن الطرق غير الاختبارية . وقد سبق لنا أن وصفنا فى الفصل الخامس عدة مناهج غير اختبارية ، وسنذكر بعضا منها مرة أخرى فى هذا الفصل . وفى الفصل السادس عشر (الذى يتعلق بالتخطيط التربوى والمهنى) .

وعلى سبيل المثال ، عندما تقول مسز أهرنز ، معلمة البيانو أن (جيمى) - (التلميذ فى الصف الثانى الثانوى) يلعب بيانو جيدا ، نتساءل « ماذا نتكلم عن - قدرة أم استعداد ؟ » . ولكى يجيب المرشد النفسى عن هذا السؤال علميا ، ينبغي له أن يعرف :

- ماهو مدى امتياز « جيمى » ؟ هل مستوى أدائه غير عادى فعلا بالنسبة لتلميذ فى مستوى نضجه وتدريبه ؟

- كيف قيمت مسز أهرنز تلميذه ؟ وماهى المقاييس التى استخدمتها ؟

- لماذا رغب « جيمى » فى تعلم اللعب على البيانو ؟

- أى نوع من التعليم حصل عليه ؟ كيف استجاب لهذا التعليم ؟ هل تعلم

فعلا بسرعة ؟ وهل بين تقدمنا خارقا للعادة فعلا ؟ وهل عمل عند أفضل مستويات أدائه لكى يصل الى مستواه الراهن ؟

— ماهى المظاهر العبقريّة فى أدائه الراهن ؟ هل هذه المظاهر ذات أهمية فى النجاح فى المستقبل ؟

وفى هذا المجال ، من المحتمل أن « جيمى » يتوافر عنده كل من القدرة الطيبة للعب البيانو ، والاستعداد الطيب للعب البيانو . ولكن من المحتمل أيضا أن عنده القدرة الطيبة — فقط — للعب البيانو . وإذا كان مستوى أداء « جيمى » جيدا فى اطار العمل الذى نتوقعه منه الآن ، فاننا قد نستنتج أن عنده قدرة طيبة ، وإذا كانت الحقائق تشير الى أن لديه طموحا لنمو مستمر متتال ، فاننا قد نستنتج أن عنده استعدادا طيبا للعب البيانو . وتنتمى القدرة الى مستوى الأداء الراهن ، بينما ينتمى الاستعداد الى احتمال النجاح فى أداء عمل خاص فى المستقبل .

ويستطيع أحد الأشخاص المدربين جيدا أن يتنبأ بمستوى أداء فرد ما فى المستقبل على ضوء ما يستطيع هذا الفرد عمله حاليا ، ولكن مثل هذا التنبؤ فى أحسن صوره لا يعتبر أكثر من مجرد تخمين طيب . ومن المحتمل أن يكون « جيمى » قد وصل الى هذا المستوى من الأداء الطيب نتيجة وصوله الى المستوى الراهن المطلوب للنجاح . وفى بعض الأحيان يجد أحد الناشئين مثل « جيمى » انه يطلب منه — كلما تقدم فى ميدانه المختار — أداء أعمال لا يتمتع فيها الا بقدر بسيط من الموهبة . ويصبح أداء هذا الناشئ أقل دلالة فى التنبؤ بنجاحه فى المستقبل ، كلما طلب منه استخدام مهارات ومعارف جديدة تختلف عن تلك التى يتطلبها الموقف الراهن . وعلى سبيل المثال ، هناك عدة ميكانيكيين ممتازين أخفقوا كملاحظى عمال . وهناك احتمال بأن يفقد ناشئ مثل « جيمى » كلا من الاهتمام والميل ، ويتوقف عن محاولة التقدم فى ميدان معين .

ويستخدم المرشدون عادة اختبارات الاستعدادات الخاصة على أسس فردية كلما أثار التلميذ سؤالا حول نفسه . ورغم أنه من الممكن تطبيق الاختبارات الموضوعة فى هذا الجزء بصفة جمعية ، الا أن المرشدين النفسيين يستخدمونها بصفة فردية عادة لأن التلاميذ يتعرفون حاجاتهم فى أوقات مختلفة تقريبا .

ويستطيع عضو هيئة التدريس المسئول عن الاختبارات ، اختصار وقت كثير بتنظيم مرات اختبار أسبوعية منتظمة ، يرتب فيها استخدام عدة اختبارات جماعية فى وقت واحد • ويتيسر فى كثير من الأوقات تنظيم اختبارات فردية لعدة تلاميذ فى وقت واحد ، بحيث يحدد المتخصص زمن عدة اختبارات فردية ، ويوجه الأفراد عندما ينتقلون من أحد أجزاء الاختبار الى جزء آخر •

وقبل تقرير تقديم أى اختبار الى أحد التلاميذ ، ينبغي أن يجيب المرشد النفسى عن الأسئلة التالية من أجل اقتناعه الذاتى :

— هل هذا الاختبار سيساعد هذا التلميذ بالذات على الإجابة عن أسئلته ؟ بالإضافة الى دراسة نتائج البحوث والادعاءات المقلمة فى دليل الاختبار • ويجدر بالمرشد النفسى أن يقرأ ويحلل مفردات الاختبار ليكشف بنفسه العلاقة بين مادة الاختبار والنجاح المهنى ، ولكى يزداد تعرفه بالاختبار بحيث يستطيع أن يعد التلميذ تجربة الاختبار الواقعية • ومن الصعب على المتخصص أن يحصل فى بعض الأحيان ، على نتائج البحوث الخاصة بثبات وصدق الاختبار • وفى أوقات أخرى تخفق التقارير المذكورة عن صدق الاختبار فى وصف المهن التى يقوم بها الأفراد الذين استخرج معامل الارتباط بين أدائهم فى هذه المهنة ، وأدائهم فى الاختبار ، من أجل تحديد صدق الاختبار • ويحتاج المرشدون النفسيون الى معلومات خاصة عن العلاقة بين العوامل التى قاسها الاختبار والقدرات المطلوبة لعمل ما •

— هل الأعمال المثلثة فى الاختبار ملائمة لهذا التلميذ ؟ قد يكشف تحليل القدرات بعناية أن عددا كبيرا من الأعمال تتطلب خبرات عمل ، وخبرات تربوية ، أو تضججا ، لا يتوافر عند التلميذ •

— أى المفحوصين استخدمهم مؤلف هذا الاختبار عند وضع المعايير ؟ تعتبر المعايير القومية لاختبار ما ذات معنى بسيط للمرشد النفسى ما لم يعرف أى المفحوصين استخدمهم مؤلف هذا الاختبار عند وضع هذه المعايير • وإذا أخفق دليل الاختبار فى وصف المجموعة التى وضعت المعايير على أساسها ، فإن المرشد النفسى لا يستطيع أن

يفسر نتائج الاختبار جيداً ، إذ أنه ينبغي أن يتاح لهذا المرشد النفسي مقارنة أداء هذا التلميذ مع أداء مجموعة من الناس سبقت مقارنتها جيداً .

— هل سأكون قادراً على تفسير نتائج الاختبار بطريقة ذات معنى للتلميذ ؟ قد يتسبب المرشد النفسي في زيادة حيرة التلميذ إذا كان غير مدرب جيداً على استخدام الاختبار . ولكي تكون نتائج الاختبار جديرة بالاهتمام ، ينبغي أن يستكملها التلميذ بسائر المعلومات المعروفة له عن نفسه وعن خطته . ومن أجل مساعدة التلميذ في ذلك ، ينبغي أن يقدم له المرشد النفسي كل مساعدة ممكنة في دراسة الحقائق الخاصة بنفسه وبمطالب العمل في المهنة المفضلة لديه .

وينبغي أن يكون المرشد النفسي مهياً لمساعدة التلميذ على استكمال هذه النتائج . ورغم ذلك قد يسمح المرشد النفسي للتلميذ بتجاهل بعض الحقائق الخاصة به . ويتجاهل التلميذ هذه النتائج إذا كانت غير ذات معنى له ، كما أنه لن يستطيع وضعها في كل واحد مع سائر المعلومات ، حتى يرى الحاجة إلى ذلك . ويستطيع التلميذ أن يستخدم هذه المعلومات بفاعلية عندما يقدمها له المرشد النفسي في الجو الانفعالي الملائم . وقد يستمتع التلميذ بصبر وعناية إلى عرض المرشد للحقائق الخاصة به ، ولكن عند اتخاذ القرارات الخاصة به قد يهمل هذه المعلومات التي لا يرى لها أهمية . وإذا أُجبر التلميذ على إعادة فحص قراره الذي اتخذته كنتيجة لإهمال بعض الحقائق الهامة ، فإنه قد يقبل تغيير قراره وهدفه ، ولكنه يخفق في العمل من أجل الهدف الجديد .

وفي أحسن الحالات ، لا تعرف معظم اختبارات الاستعدادات إلا المهن البسيطة أو مسئوليات التدريب . ومن أجل مساعدة التلميذ على تقدير كفايته في المهن ، يستطيع المرشد النفسي أن يحصل على عدة معلومات من أجل استكمال درجات اختبار الاستعداد عن المصادر التالية الموصوفة في الفصل الخامس :

« سجل العمل — سجل النشاط — لقطات السلوك التي يسجلها المدرس — التقديرات التي يضعها المدرس — ملخصات مؤتمرات دراسة الحالة ».

وحيث ان اختبارات الاستعداد تخدم أغراضا خاصة ، كما أن معظم المدرسين لن تتاح لهم الفرصة لاستخدامها ، فاننا سنعرضها بإيجاز فيما يلي .
وإذا أتاحت للمعلم فرصة استخدام اختبار للاستعداد ، فان الأسئلة الأربعة التي عرضناها فيما سبق ستساعده على اختيار الاختبار الملائم . ومن الأفضل أن يستعين المعلم بمختص في القياس للإجابة عن هذه الأسئلة .

وفيما يلي أمثلة متعددة لاختبارات استعدادات تستخدم في كثير من المدارس الثانوية .

١ - اختبار الاستعداد للعلوم الطبيعية والهندسة

تأليف : ب. ف. مور ، ك. ج. لاب ، ك. ه. جريفي

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٤٣ . وقد أعيد نشر هذا الكتاب منقحا سنة ١٩٥١ .

وهناك ستة أقسام في هذا الاختبار : الرياضيات ، المعادلات ، فهم العلوم الطبيعية ، التفكير الحسابي ، الفهم اللغوي والفهم الميكانيكي .
ويستخدم الاختبار لقياس الاستعداد العلمي والهندسي .

٢ - اختبار ماككوارى للقدرة الميكانيكية

تأليف : ت. و. ماك كوارى

الناشر : مكتب اختبارات « كاليفورنيا » ، ١٩٢٥ ، وقد أعيد نشره منقحا سنة ١٩٤٣ .

يؤكد الاختبار قياس المهارات اليدوية ، حدة البصر ، التحكم العضلي ، العلاقات المكانية ، أكثر من قياس المعرفة الميكانيكية . ويستخدم هذا الاختبار (ويعتبر من مجموعة اختبارات الورقة - والقلم) في برامج التدريب المهني ، لاختبار المدربين للمهن الميكانيكية .

٣ - اختبارات الفهم الميكانيكي

نموذج ٢٢ من تأليف : ج. ك. بينيت مع و. أ. أوينز ونموذج W - I من تأليف ج. ك. بينيت مع د. أ. فرای .

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٥١

يقيس هذا الاختبار القدرة على فهم مبادئ العلوم والعلاقات الميكانيكية عن طريق مفردات مشتقة من خبرات الحياة اليومية وتتنوع بالقوة ، الحركة ، الروافع ، الضوء ، الحرارة ، والصوت . وهناك أربع صور من الاختبار أعدتها المؤلفون لكي تستخدم مع المجموعات الأربع التالية : الناس عامة ، المجموعات الصناعية والتعليمية ، طلاب الهندسة ، النساء .

٤ - اختبار « مير » للفنون - ١ - الحكم الفني

تأليف : نورمان ك. مير

الناشر : مكتب البحوث التربوية ، جامعة أيوا سنة ١٩٤٠

يعتبر هذا الاختبار طبعة منقحة أعيد نشرها لاختبار مير - سيشور للحكم الفني . . . ويقدم هذا الاختبار مائة لوحة فنية من أجل الحكم على الصفات الجمالية .

٥ - اختبار « مينيسوتا » للاستعداد الكتابي

تأليف : د.م. اندرو ، د.ج. باترسون ، ه.ب. لونجستاف

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٤٦

وضع هذا الاختبار لكي يقيس السرعة والدقة في الأداء ، ويحتوي على نوعين من المفردات : مراجعة الأرقام ، مراجعة الأسماء . ويستخدم كثيرا في انتقاء المشتغلين بالأعمال الكتابية .

٦ - اختبار « مينيسوتا » لسرعة الأداء

تأليف : و.أ. زيجلر

الناشر : مكتب الاختبارات التربوية ١٩٤٦

يعتبر هذا الاختبار طبعة منقحة أعيد نشرها لاختبار « مينيسوتا » للمهارة اليدوية . ويطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يضع مكعبات في

تجاويف موجودة في لوحة خشبية ، ثم يقلب هذه المكعبات ويحركها •
ويحصل المرشد النفسى من هذه العملية على مقياس لمهارة اليد ، التى تبدو
هامة في انتقاء ووضع المشتغلين بأعمال يدوية خاصة •

٧ - لوحة « بيرديو » الخشبية

اعداد : مجلس بحوث بيرديو

الناشر : جمعية البحوث العلمية ١٩٤١

يتكون الاختبار من لوحة خشبية توضع فيها مسامير حديدية • ويقيس
هذا الاختبار المهارة اليدوية في الحركات الكبيرة لليدين والأصابع والذراعين،
ومهارة طرف الاصبع فى عمل مركب بسيط • ويستخدم كثيرا لانتقاء
المشتغلين بأعمال متعددة تتطلب مهارة يدوية •

٨ - لوحة « مينيسوتا » الورقية المنقحة

تأليف : و • ليكرت ، و • ه • كواشا

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٣٤ • أعيد نشره منقحا سنة ١٩٤٨

يتطلب هذا الاختبار الذى يتكون من ٦٤ مفردة ، أن يختار المفحوص
من أصابعه الخمس تلك الاصبع التى توضع الارتباط الصحيح بين أجزاء غير
منتظمة • وتنتهى القدرة على حل هذه المشكلات الى النجاح فى بعض الأعمال
الميكانيكية الخاصة ، والنجاح فى بعض مقررات برامج التدريب المهنى •

٩ - مقاييس سيشور للمواهب الموسيقية (طبعة منقحة)

تأليف : ك • ا • سيشور ، د • لويس ، ج • ج • سيتفيت

الناشر : الجمعية النفسية ١٩١٩ • أعيد نشرها منقحة سنة ١٩٣٩

يتطلب هذا الاختبار من المفحوصين خلال استجاباتهم لتسجيلات
موسيقية ادراك الفروق بالنسبة الى : حدة وارتفاع الصوت ، الرتب ، النغمة،
الايقاع ، وتذكر النغمة ، ويستخدم الاختبار لانتقاء التلاميذ للتدريب على
الموسيقى •

١٠ - اختبار س.و.أ. S.R.A. للاستعدادات الميكانيكية

اعداد : « ريتشاردسون » ، « بيلوز » ، « هنرى » وشركاهم

الناشر : رابطة البحوث العلمية ١٩٥٠

يعتبر هذا الاختبار من اختبارات الورقة والقلم ، ويحتوى على ثلاثة أقسام رئيسية تقيس الاستعداد الميكانيكى ، استعمال الآلات ، التصور المكاني ، وحساب الورش . ويستخدم لتصنيف المرشحين لأعمال صناعية متنوعة وبرامج التدريب .

١١ - اختبارات « تيرس » للاستعداد للاختزال

تأليف : ب.ل. تيرس

الناشر : شركة الكتاب العالمية ١٩٤٠

ويستخدم هذا الاختبار كثيرا فى تعرف التلاميذ الضعاف فى مقررات الاختزال . ويتضمن سبع مواد : وضع الشرط ، النطق ، الارتباطات الصوتية ، تسجيل الرموز ، تمييز الكلمات ، الاملاء ، مغزى الكلمات .

يبين هذا العرض الموجز لاختبارات الاستعدادات الخاصة ، أن مؤلفى هذه الاختبارات اهتموا بالتنبؤ بالنجاح فى عدة مواقف تدريبية ومهنية . وينبغى ألا يستخدم المرشدون النفسيون هذه الاختبارات على أنها العامل الوحيد فى مساعدة التلميذ على التنبؤ بنجاحه فى الميدان الذى يختاره . وتساعد الدرجات المنخفضة فى أحد الاختبارات على معرفة المستويات الضعيفة فى الأعمال وبرامج التدريب ، ولكن الحصول على درجات عليا منها لا يضمن النجاح تماما .

خبرات فى التوجيه

(أ) تخير تلميذا تعتقد أنك تستطيع مساعدته فى تحسين نوع عمله المدرسى . انظر الى الدرجات التى حصل عليها فى اختبارات الذكاء ، واكتب التفسيرات التى تعتقد أنه يستطيع فهمها عندما يطلبها . ثم ناقش هذه

التفسيرات التي عملتها مع بعض زملائك الذين تعتقد أنهم يعرفون في الاختبارات أكثر منك .

(ب) أى البيانات الموجودة فى السجل المدرسى تستطيع أن تستخدمها فى تشخيص قصور طفل ما ؟ ماهى المعلومات التى تحتاج إليها ، وكيف يمكنك الحصول عليها ؟

اسئلة للمناقشة

١ - ماهى اختبارات الذكاء التى تستخدمها فى مدرستك ؟ ماهى جوانب القوة والضعف البارزة فى هذه الاختبارات ؟

٢ - كيف تقرر مدرستك ميول التلاميذ الذين يلتحقون بالصف الأول ؟ كيف يمكن تحسين هذا البرنامج المتبع فى ميول التلاميذ ؟

SUGGESTED READINGS

1. Cronbach, Lee J., *Essentials of Psychological Testing*, Harper, New York. 1949. For our purposes here, read Chapter VI. "The Binet Scale and Its Descendants," Chapter VII. "Mental Diagnosis: The Wechsler Test," Chapter VIII. "Other Tests of General Mental Ability," Chapter IX, "Factor Analysis: The Sorting of Abilities," and Chapter X, "Tests of Special Abilities."
 - a. What can one learn about a pupil through giving him a Binet ?
 - b. How does the Wechsler-Bellevue differ from the Stanford-Binet ?
 - c. What is meant by the idea, "global concept of mental ability" ?
 - d. How do the other measures of mental ability differ from the Stanford-Binet and the Wechsler-Bellevue ?
2. Froehlich, Clifford P., and Darley, John G., *Studying Students*, Science Research Associates, Chicago, 1952, Chapter X, "Measuring Scholastic Ability."
 - a. Why do some students make a lower score on a group mental test than they do on a test like the Wechsler-Bellevue ?
 - b. What cautions must the counselor consider in using sub-scores on mental tests for educational-vocational planning ?

٨ | قياس الميراث والتكليف الشخصي



كثيرا ما نسمع أحد الآباء يسأل طفله : « ماذا ترغب أن تكون عندما تكبر ؟ » • ويتساءل الراشدون عادة عن خطط الشباب المهنية • ولذلك يستجيب الطفل ، عندما يعرف ذلك ، في اطار الحطط المهنية التي يضعها الراشدون لأنفسهم • وبينما يجيب الطفل عن هذا السؤال الاجابة المتوقعة ، تكون لديه في نفس الوقت ، أهداف أخرى تتمثل ، على سبيل المثال ، في

الطموح الاجتماعي ، الزواج ، والدين • ويتصل كل ذلك بما يرغب فيه الطفل ومالا يرغب فيه ، وما يحب ومالا يحب ، وبالصورة التي يتعرف بها هذه المشاعر • وينبغي أن تتمشى كل هذه الأهداف مع قدرات الطفل وميوله.

لماذا ندرس الميول ؟

تعتبر القدرة على أداء العمل الذي يعمله الفرد عاملا محسدا لبلوغه أهدافه المهنية • وقد سبق لنا أن ناقشنا طرق دراسة القدرات والاستعدادات في الفصل السابع • وفي نفس الوقت تعتبر زيادة الميل في مهنة الفرد عاملا هاما في النجاح • ويتعلم الناشئون انتقاء أنشطة معينة أكثر من غيرها ، نتيجة تعلمهم اشباع حاجاتهم المتنوعة وملاحظتهم تصرفات الأفراد المحيطين بهم • ويستطيع معظم الناشئين - عند الوقت الذي يصلون فيه الى السنة النهائية من المرحلة الثانوية - تصنيف ميولهم في نماذج معينة ، تعتبر على جانب كبير من الأهمية في التنبؤ برضاهم المهني • ورغم أن هذه الميول قد تكون ذات قيمة بسيطة في التنبؤ بالنجاح المهني (كما سيتبين فيما بعد) فان تلميذ الصف الأخير من المدرسة الثانوية يستطيع أن يدرس هذه الميول مع المرشد النفسي ، كعامل مساعد على تحديد تلك المهن التي يتوقع أن يشعر أو لا يشعر فيها بالرضا المهني •

ولذلك يستخدم المرشدون النفسيون اختبارات الميول لمساعدة التلاميذ على تصنيف ميولهم • وتساعد هذه الاختبارات التلاميذ على كشف مشاعرهم عن الناس وأنواع النشاط والمهن • كما أنه من الممكن أن تستخدم في مساعدة التلاميذ على مقارنة ما يحبونه ومالا يحبونه مع ميول الأشخاص الناجحين في مهن معينة •

وقد يؤدي اكتشاف العلاقة بين الميول والمهن الى حث التلميذ على دراسته لنفسه وللمهن التي يميل اليها • وسيبين الفصل السادس عشر ذلك تفصيلا • ورغم أنه من المهم أن تساعد التلميذ على معرفة المهن المتنوعة ، واتخاذ قرارات معقولة ، فانه ينبغي ألا تعجب هذه الأنشطة أهمية مساعدة التلميذ على فهم نفسه بطريقة أفضل •

اذ أنه كما سبق لنا أن قلنا ، يعتبر الطموح الاجتماعى ، والطموح العقائدى وأهداف الزواج والأسرة ، والأهداف التربوية ، بعض نواح كثيرة تندخل فى سعادة حياة الفرد . واننا اذ نذكر ذلك ، ينبغى أن يكون المدرسون والمرشدون النفسيون أكثر وعياً بحقيقة أنه عندما يتخذ التلميذ أحد القرارات الخاصة بهدف معين ، ينبغى له أن يأخذ سائر أهدافه فى الاعتبار . وقد يؤدى الاخفاق فى أخذ جميع الأهداف فى الاعتبار الى اختيار الفرد رغبة ما قد تبدو معقولة بالنسبة لهدف واحد ، ولكنها غير مقبولة بالنسبة لسائر الأهداف .

استخدام استفتاءات الميول

تعد كل الاعتبارات التى سبق لنا ذكرها استخدام استفتاءات الميول. وفى الوقت الذى قد يستخدم فيه المدرسون اختبارات واستفتاءات الميول لمساعدة التلاميذ على تصنيف ميولهم الخاصة بالهن ، يتطلب الأمر أن يهتم المرشدون النفسيون باكتشاف الدلالة الكاملة لما تبينه هذه الوسائل بالإضافة الى دراسة التلميذ لنفسه . ويتوقف مدى ما تقدمه المدرسة من فائدة ، نتيجة استخدام استفتاءات الميول ، على الخبرات والقدرات المهنية لأعضاء هيئة التدريس .

ويستخدم المرشدون النفسيون اختبارات واستفتاءات الميول ، مثلها مثل سائر الاختبارات ، بفاعلية وكفاءة عندما يستكملونها بسائر الطرق غير الاختبارية لدراسة الطفل . وتقدم هذه الطرق فائدة كبيرة للمرشد النفسى عند دراسته للميول ، ويتمثل بعضها فى كتابات التلميذ الخاصة ، سجل العمل ، وسجل الأكاديمية ، وسجل النشاط . وقد بينت المناقشات التى ذكرناها فى الفصل الخامس ، الطرق التى يستطيع بها المرشد النفسى تحليل نتائج الطرق غير الاختبارية من أجل مساعدة التلميذ على دراسة ميوله وقدراته ، كما تقدم بعض الاقتراحات فى هذا الصدد فى الفصل السادس عشر .

ورغم أن أخصائى التوجيه يستخدمون طرقاً غير اختبارية من أجل توضيح نتائج اختبارات الميول ، فانه قد تظل هناك بعض المشكلات المترتبة على قياس الميول . ومن بين هذه المشكلات حالات الناشئين الذين يختارون

أهدافا معينة ، لأنهم يعجبون بأحد الأشخاص الذين يميلون إليهم . وقد يختار بعض الناشئين بضعة أهداف دون اهتمام كبير بميولهم وقدراتهم ، لأنهم يرغبون أن يكونوا مثل الشخص الذي يعجبون به ، أو لأنهم يرغبون في المركز والسمعة الطيبة التي تنتج من تحقيق أهدافهم التي وضعوها على ضوء إعجابهم بذلك الشخص . وفي بعض الأحيان ، يتمثل أحد التلاميذ هذه الأهداف المستعارة لدرجة أنه ينتحل دور الشخص الآخر في الاستجابة



لفردات اختبار الميول . ويختار التلميذ عندئذ مفردات الاختبار التي يشعر أن ذلك الشخص الذي ينظر إليه نظرة مثالية قد يختارها . ومن أجل مقاومة هذه الاتجاهات ، ينبغي أن يعمل المرشدون النفسيون على مساعدة الناشئين من أجل فهم مشكلاتهم ، واختيار رغباتهم على ضوء ميولهم . ولا تعتبر هذه العملية عملية سهلة في بعض الأحيان ، إذ أن بعض التلاميذ يجدون أنه من الصعب عليهم أن يكتشفوا ميولهم الحقيقية ، بينما يدرك بعضهم أنفسهم على

ضوء صورة أهدافهم ، بحيث لا يتقبلون عرض المرشد النفسى للمشكلة ، على أنه أمر ينطبق عليهم .

ويعتبر تفسير نتائج اختبار الميول مشكلة أخرى . وكلما تكامل فهم التلاميذ لأسباب الاختبار قبل تطبيقه عليهم ، ازداد فهمهم لنتائج الاختبار . وينبغي أن يوجه المرشدون النفسيون عناية خاصة عند تفسير نتائج الاختبار، من أجل التمييز بين الميل والقدرة . وهناك فرق حقيقى بين « يبدو أنك تميل الى ... » وبين « يبدو أنك تؤدي جيدا فى ... » ولكن من السهل أن يخطئ التلاميذ فى هذا . ورغم أن ميل أحد الطلاب الى نشاط ما يجعل ذلك النشاط أكثر اشباعا وارضاء له عن أى نشاط آخر لا يشعر نحوه بميل ، فان ميول الفرد تكشف شيئا بسيطا عن قدرة مستوى أدائه فى ذلك النشاط .

ولكى يوضع وصف واضح للميول ، بحيث لا يستطيع التلاميذ أن يفسروه تفسيراً خاطئاً على أنها قدرة ، ينبغي أن يستعمل المرشد النفسى كلمات ذات معنى للتلاميذ . وعلى سبيل المثال ، كانت درجات « فرانك » المثنية المرتفعة فى سجل « كيودر » للميول (المهنى) تتمثل فى الميول العلمية « ٩٢ » ، والاقناعية « ٩١ » ، فى حين كانت درجاته المنخفضة فى الميول الفنية « ١ » والكتابية « ٧ » . ولكن المرشد النفسى راعى علم تقديم النتائج اليه على ذلك النحو . وبدلاً من ذلك قال : « يبدو أن هذا الاختبار فى الميول يشير الى أنك - باستثناء أربعة ميادين ميول - ترغب فى نفس الأشياء التى يرغب فيها معظم طلاب المدارس الثانوية . ومن الاختيارات التى وضعتها فى ورقة الاجابة ، يبدو أنك ، أكثر من معظم طلاب المدارس الثانوية ، تميل الى أن تكتشف بنفسك بعض الاجابات الخاصة . ومن المحتمل أن هذا يدل على أنك قد تستمتع بأجراء دراسات فى الطبيعة والكيمياء والأحياء ، وأنك قد تميل الى تلك المهن التى تتمثل فى الطب والهندسة والجوانب الفنية فى الاذاعة ، وأى عمل من الأعمال المعملية . ويبدو أيضاً أنك تحب أن تبصق أشياء أو أفكاراً ، أى أنك تحب أن تقابل الناس وتتعامل معهم . ويعتبر المحامون والتجار والمثليون والوزراء ومذيعو الاذاعة ، بعض المهنيين الذين يشاركونك فى هذه المشاعر الخاصة بالعمل مع الناس . وعلى النقيض من ذلك ، لا يبدو أنك تستمتع بالأعمال الانشائية مثل تلك التى مارستها فى حصص الفنون (الرسم والأشغال) ، كما يبدو أنك لا تهتم بالأعمال التى تتضمن مراجعة بعض التفصيلات أو وضع الأشياء لكى تبدو فى صورة منتظمة » .

ومن الواضح أنه يجب على المرشد النفسى أن يترك التلميذ يقاطعه فى الكلام لكى يعقب على كلامه أو لكى يثير بعض الأسئلة •

أسئلة للمناقشة

- ١ - ماهى الطرق غير الاختيارية التى قد يستخدمها مدرس المرحلة الابتدائية ليكشف ميول تلاميذه ؟ كيف تستطيع استخدام النتائج ؟
- ٢ - أى المسئوليات ينبغى أن يتقبلها المعلم من أجل تنمية ميول جديدة وكثيرة عند التلاميذ ؟

استفتاءات الميول الشائعة

- كثيرا ما يتساءل المرشدون النفسيون فى المدارس الثانوية السؤال التالى : متى ينبغى أن نستخدم اختبارات الميول ؟ ويستطيع المرشدون النفسيون استخدام قوائم استفتاءات الميول المناسبة فى ثلاث مناسبات مختلفة على الأقل :
- ١ - عندما يضع التلميذ خططه التعليمية فى المدرسة الثانوية (وسندرس هذا الموضوع فى الفصل الخامس عشر) •
 - ٢ - عندما يبدأ التلميذ فى دراسة خاصة به لاختيار الأهداف التعليمية والمهنية •
 - ٣ - عندما يعيد التلميذ تعرف أغراضه المهنية •

وسنستعرض فيما يلى اختبارين اثنين فقط يستخدمهما المرشدون النفسيون كثيرا ، ويستخدم سجل كيودر فى الميول فى المواقف الثلاثة التى سبق وصفها ، ولكن من الممكن أن يستخدم اختبار « سترونج » للميول المهنية فى الموقف الأخير فقط، لأنه يختص بالعلاقات بين الميول والمهن الخاصة.

١ - سجل « كيودر » للميول - المهنية

تأليف : ج • فريدريك كيودر

الناشر : جمعية البحوث التربوية ١٩٣٩ • وأعيد نشره منقحا سنة ١٩٥١ •

بينت البحوث التي أجريت على هذا الاختبار أنه يساعد الأشخاص على معرفة المهن التي تملهم بالرضا المهني . ويتضمن هذا الاختبار مقاييس للميول في عشرة ميادين : العمل في الحلاء (خارج الحجرة) ، الميكانيكا ، الحساب ، العلوم ، الاقناع ، الفنون ، الآداب ، الموسيقى ، الخدمات الاجتماعية . الكتابية . ويستطع عضو هيئة التدريس الذي يطبق الاختبار أن يحصل على درجة توضح له ما اذا كان التلميذ قد اتبع تعليمات الاختبار أو ما اذا كان قد أجاب عن الأسئلة بلا مبالاة .

ويتكون الاختبار من ١٦٨ مجموعة ، تتضمن كل مجموعة ثلاثة أنشطة ، وفي كل مجموعة من هذه المجموعات ، ينبغي أن يختار التلميذ من الأنشطة الثلاثة ذلك النشاط الذي يفضلُه جدا ، وذلك النشاط الذي لا يفضلُه الا قليلا جدا . ويسجل التلميذ اجاباته على ورقة اجابة يستطيع أن يستخدمها في تقدير اجابته . ومن الممكن أيضا تصحيح ورق الاجابة على الاختبار بالآلات الميكانيكية .

شكل رقم (١٢) بطاقة كيودر للميول

هذه البطاقة تستخدم لتعرف ميولك . انها ليست اختبارا وليس في اجاباتك المنتظرة خطأ أو صواب . والاجابة تكون صحيحة اذا كانت تمثل فعلا ميولك الحقيقية .

ستجد هنا عددا من أوجه النشاط واردا في مجموعات من ثلاثة أنشطة ، اقرأ الأنشطة الواردة في كل مجموعة ، ثم قرر أي هذه الأنشطة تميل اليها أكثر من غيرها . ستجد دائرتين أمام كل نشاط . انقب الدائرة اليسرى المقابلة للنشاط الذي تفضله . ثم قرر أي هذه الأنشطة تميل اليها أقل من غيرها ثم انقب الدائرة اليمنى التي تواجهها .

١. أكون رئيساً للجنة الاجتماعية بالشادي	.....
٢. أقيم بشرين مسالة الإحتفالات	.....
٣. أرمسل الدعوات	.....
٤. أزور متحفا للعلوم	.....
٥. أزور مؤسسة للإعلانات	.....
٦. أزور مصصا للآلات الكتابية	.....

ويقدم مؤلف الاختبار ورقة « بروفيل » بها معايير متعددة لفتيان وفتيات المدارس الثانوية ، ورقة « بروفيل » أخرى للرجال والنساء . وقد أعيد نشر أوراق « البروفيل » سنة ١٩٥١ بعد تنقيحها .

وتبدو المعايير التي تذكرها أوراق « البروفيل » أنها مشتقة على أساس عينة ممثلة . كما ذكر المؤلف في الطبعة المنقحة لدليل الاختبار ، بطريقة ممتازة ، تلك الطرق التي استخدمها في تحسين الاختبار ووضع معاييرها . ويتضمن هذا الدليل مناقشة صريحة للأبحاث التالية المطلوبة .

وبينما يشير الناس الى أن التلاميذ يستطيعون تفسير درجاتهم في الاختبار ، باستخدام المعلومات التي يقدمها الدليل ، الا أنه ينبغي أن تدرب المدرسة التي تستخدم الاختبار أحد أعضاء هيئة التدريس على تفسير نتائج الاختبار للتلاميذ . وباستخدام جدول الدليل الذي يصنف المهن حسب عشرة ميادين ميول ، يستطيع التلاميذ أن يعرفوا بأنفسهم المهن التي قد يحصلون فيها على رضا مهني . كما أنهم يستطيعون استخدام قائمة الكتب الخاصة التي تبين لهم بعض المهن التي يستطيع تأديتها الأشخاص الذين لديهم ميول مثل ميولهم . ومن المشكوك فيه أن يعرف التلاميذ من أين يحصلون على الحقائق الخاصة بالمهن التي لا يعرفونها ، وبالمثل يشك في أن التلاميذ سيعرفون أنه قد لا تتاح لهم امكانيات الحصول على النجاح في المهن التي يبدو أنهم يميلون اليها . وأخيرا ، بدون مساعدة المرشد النفسي ، قد لا يستطيع التلاميذ معرفة دلالة درجاتهم في اختبار « كيودر » ، عندما يختارون في ميادين غير الميادين التعليمية والمهنية .

٢ - اختبار الميول المهنية للرجال . الصورة «م» ، واختبار الميول المهنية للسيدات . الصورة «و»

تأليف : أوك . سترونج

الناشر : مطبعة جامعة « ستانفورد » سنة ١٩٢٧ . وأعيد طبعه منقحا سنة ١٩٣٨ .

يبين اختبار « سترونج » للميول المهنية كيف تنتمي ميول التلميذ الى ميول الأشخاص الناجحين في بعض المهن . ومثل اختبار « كيودر »

يستخدم هذا الاختبار أساسا في التوجيه المهني . وتوجد الآن مقاييس للدرجات في الصورة «م» من أجل ٤١ مهنة ، وست مجموعات من المهن ، وثلاثة متغيرات خاصة (نضج الميول ، المستوى المهني ، الذكورة - والأنوثة) . كما توجد مقاييس في الصورة «و» من أجل ٢٥ مهنة ، ودرجات الذكورة والأنوثة . وقد درس الباحثون هذا الاختبار أكثر من أي اختبار آخر .

ويتكون هذا الاختبار للميول من ٤٠٠ مفردة تشمل مدى متسعا من الأنشطة . وعند اعداد مقاييس الرجال ، قدم « سترونج » وزملاؤه مفردات الاختبار الى بعض المستقلين الناجحين في ٤١ مهنة وحصلوا على توزيع للاستجابات لثلاث مراتب في كل مفردة . ثم ، عند اعداد مفتاح مقنن للتصحيح ، قارن المؤلفون بين هذه النتائج ونتائج رجال غير منتقين من نفس مدى العمر الزمني . وقد استخدم « سترونج » وزملاؤه نفس هذه العملية في اعداد ٢٥ مقياسا للنساء . وعند استخراج مفتاح التصحيح ، يستطيع المرشد النفسي أن يقارن بين ما يختاره أحد التلاميذ مع ما اختاره الراشدون الناجحون في مهنتهم والذين من نفس جنسه (١) .

ويتطلب تصحيح الاختبار بالطريقة اليدوية وقتا طويلا ، ولكي يمكن التغلب على هذه الصعوبة ، صممت عدة شركات طرقا آلية لتصحيحه .

طرق دراسة تكيف الشخصية

يشعر بعض التلاميذ بالحيرة عندما يبحثون ما يريدونه من الحياة . ولا يستطيع هؤلاء تحديد أهدافهم لأنهم لا يفهمون أنفسهم ، كما أنهم ليسوا واعين بالبديلات المتعددة الميسورة لهم ، كما لا يعرفون كيف يختارون من بين البديلات التي يعرفونها . وقد تعلم تلاميذ آخرون أن يعتمدوا على أصدقائهم أو أقاربهم أو مدرسيهم . ويرغب هؤلاء في أن يتخذ لهم أحد الأشخاص

Test users should know these references on the (١)
Strong Vocational Interest Blank :

John G. Darley, *Clinical Aspects and Interpretation of the Strong Vocational Interest Blank*, The Psychological Corporation, New York, 1941.

E.K. Strong, *Vocational Interests of Men and Women*, Stanford University Press, Stanford, Calif., 1943.

قراراتهم • ويفقد هؤلاء الثقة بأنفسهم وبما يختارون • وبالمثل هناك البعض الذى يرغب فى النمو ، ولكن يرفض بعض الراشدين السماح لهم بذلك ، ويختار هؤلاء الناشئون بعض الاختيارات الذكية ، ولكن لا يسمح لهم باتخاذ قراراتهم الخاصة ومتابعة أهدافهم • وأخيرا ، هناك بعض الشبان المضطربين انفعاليا الذين يجدون الحياة محيرة لدرجة أنهم لا يستطيعون تحديد أهدافهم. وينبغي أن يفهم الناشئون أنفسهم وأن يتعلموا الكفاح مع القوى التى تمنعهم من استخدام مصادرهم من التصرف فى المستقبل •

وعندما يذكر أحد الأشخاص « اختبارات الشخصية » يفكر المدرسون والمرشدون النفسيون عادة فى الاختبارات التى تقدر تكيف شخصية التلميذ. هذا ، وبأمل أعضاء هيئة التدريس الواعون بحيرة وقلق الشباب فى الحصول على اجابة أسئلة مثل الأسئلة التالية :

- ماهى اتجاهات التلميذ نحو الحياة ؟
- كيف يتصور التلميذ شخصيته فى المستقبل ؟ هل يثق بنفسه ؟
- ماهى مشكلاته ؟ هل يستطيع حل هذه المشكلات ؟
- هل يحاول حل مشكلاته ؟ وإذا كان يحاول حلها ، كيف يواجهها ؟
- وإذا احتاج الى مساعدة فى حل مشكلاته ، أى خدمات التوجيه يحتاج اليها ؟ ماهى احتمالات استجابته الى هذه الخدمات ؟
- كيف تؤثر مشكلاته فى النجاح المدرسى ؟ هل لديه مشكلات تزيد منها الخبرات المدرسية ؟ اذا كان العمل المدرسى يسبب له قلقا وضيقا ، أى الخبرات تتسبب فى ذلك ؟ وكيف تؤثر هذه الخبرات فيه ؟
- ماهى الخبرات التى تؤثر فى تكيفه الشخصى ؟
- ماهى حاجاته الأساسية التى لا يشبعها ؟
- كيف يستجيب نحو زملائه ؟ ماذا يتوقع منهم ؟ هل يستجيب الى زملائه وإلى حاجاتهم ؟

وتنتهى هذه الأسئلة الى مناقشتنا السابقة للميول • وبالمثل تنتمى مشاعر التلميذ نحو نفسه ومشكلاته ، وقدرته على حل هذه المشكلات ، الى

مشاعره نحو الناس ، وأنشطته ومهنته • ومن المؤكد أن اتجاه التلميذ نحو حياته ينتمى الى ميوله وأغراضه •

وقد أشرنا الى أن المعلمين والمرشدين النفسيين يستطيعون استخدام طرق غير اختبارية لاستكمال الاختبارات عن طريق المعلومات الخاصة بقدرة الطفل العقلية ، واتجاهاته الخاصة ، وميوله • وعند دراسة التكيف الشخصي، تعمل معظم المدارس على الحصول عمليا على كل المعلومات الخاصة بتكيف شخصيات التلاميذ من مصادر غير اختبارية • ويعتبر هذا أمرا واقعا ، لأن الاختبارات التي يتجه أفراد هيئة التدريس الى تطبيقها تميل الى عدم التعرف على التلاميذ الذين يحتاجون الى مساعدة خاصة ، في حين أن تلك الاختبارات التي تحدد التلاميذ الذين يحتاجون الى مساعدة خاصة ، ينبغي أن تطبق عن طريق أشخاص مدربين تدريباً خاصاً فقط ، ولا يوجد هؤلاء الأشخاص في معظم المدارس •

وتستخدم عدة مدارس استفتاءات الشخصية في محاولتها معرفة حالات المشكلات • وقد درس « اليز » (١) استفتاءات الشخصية واستنتج أن معظمها مشكوك في قيمته في مساعدة أى فرد على التمييز بين التلاميذ المتكيفين وسيء التكيف • وقد أشار أيضا الى أن هذه الاختبارات ذات قيمة أقل في مساعدة المرشد النفسى على كشف مصادر مشكلات التلاميذ •

ولا يحتاج المدرس الى أن يكون خبيراً في الاختبارات والمقاييس من أجل معرفة لماذا تخفق استفتاءات الشخصية دائما في التعرف الى الأطفال الذين يحتاجون الى مساعدة خاصة • وإذا أجرى هذا المدرس استفتاءه المفضل لقياس الشخصية على نفسه ، وقرأ تعليماته ، ثم استجاب الى مفرداته ، سوف يجد أنه قادر على تقديم صورة عن نفسه بالطريقة التي يرغبها ، ويصدق هذا بالنسبة للتلاميذ أيضا • ويتأثر ما يقوله التلميذ عن نفسه الى عضو هيئة التدريس - خلال استخدام استفتاء الشخصية - بقدرته على معرفة مشكلاته ، ورؤية التشابه بين هذه المشكلات وبين تلك التي يقدمها الاستفتاء ، وقدرته على فهم الفقرات التي يقدمها الاستفتاء ، ورغبته في ذكر مشكلاته الى أولئك الذين سوف يقرأون نتيجة الاختبار •

وتتأثر كيفية استجابة هؤلاء التلاميذ للاختبار ، على قدرة التلاميذ على الثقة بأولئك الذين سوف يرون نتائج الاختبار ، أو عزمهم على هذه الثقة ، وقدرتهم على مواجهة مشكلاتهم .

ويستطيع المرشدون النفسيون وقادة التوجيه - في ظل ظروف ملائمة - استخدام مثل هذه الوسائل لمساعدة بعض التلاميذ على معرفة مشكلاتهم . وينبغي أن يستعمل هؤلاء المرشدون النفسيون هذه الوسائل على أساس اختياري ، ومع تلاميذ يعرفون أنهم في حاجة الى المساعدة ، ويثقون بالمتخصصين الذين يجرون الاختبار ويستخدمون نتائجه . ومن الممكن أن تساعد هذه الوسائل ، مثل هؤلاء التلاميذ ، على تحديد مشكلاتهم التي يرغبون في مناقشتها في مواقف فردية أو جماعية . ويتمثل استفتاءان يستعملان جيدا في هذا الموقف في :

١ - قائمة مشكلات « موني » (استفتاء موني للمشكلات)

تأليف : ر.ل. موني ، ل.ف. جوردون

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٥٠

هناك أربع صور لهذا الاستفتاء ، ويمكن تطبيقه ذاتيا ، وقد وضعت كل من هذه الصور الأربع لأحد المستويات الآتية :

« المدرسة الإعدادية ، المدرسة الثانوية، الكليات ، والراشدين » .
وقد نظمت مفردات الاستفتاءات بحيث انها اذا استخدمت مع التلاميذ المناسبين ، تساعد المرشدين النفسيين على معرفة الميادين التالية : النمو الصحي والبدني، المنزل والأسرة ، الأخلاق والدين، الجنس، الأمن الاقتصادي، المدرسة أو المهنة ، الأنشطة الاجتماعية والترفيهية .

شكل رقم (١٣) قائمة موني للمشكلات

التعليمات - اقرأ القائمة بعناية ، فاذا ماوجدت مشكلة من المشكلات التى تضايقتك فضع خطأ تحتها .

- ١ - كثيرا ما ينتابنى الصداع
- ٦ - الحصول على درجات ضعيفة فى المدرسة
- ١٥ - عدم وجود أى بهجة فى علاقاتى مع والدى ووالدتى
- ٢١ - عدم السماح لى باستخدام سيارة الأسرة

٢ - (أ) استفتاء S.R.A. س.١٠٠٠ للشباب - الصفوف ٧ - ١٢

تأليف : هـ.هـ.رمز ، أ.ج.دروكر ، ب. شميرج ١٩٥٠

(ب) استفتاء S.R.A. س.١٠٠٠ للصغار

تأليف : هـ.هـ.رمز ، د.هـ. بورنفيند ١٩٥١

الناشر : جمعية البحوث العلمية

يساعد استفتاء الشباب الناشئين على تحديد مشكلاتهم فى الميادين التالية : « مدرستى » و « المستقبل » و « عن نفسى » و « التكيف مع الآخرين » و « منزلى وأسرتى » و « الفتيان والفتيات » و « الصحة » و « الحياة عامة » . ويختص استفتاء الأطفال الأصغر سنا بميادين المشكلات التى تتعلق بالصحة والتكيف مع سائر الناس ، والمدرسة ، والمنزل .

وهناك استفتاء واحد للشخصية يمكن أن يحدد حالات المشكلات بين طلاب المدارس الثانوية والكليات الجامعية وهو :

استفتاء الشخصية المتعدد الأوجه لينيسوتا

تأليف : س.ر. هاتاواى ، ج.ك. ماك كينلى

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٤٢ ، ١٩٥١

يتطلب هذا الاختبار ، أصلا ، اختبار الشخص من أجل تصنيف المفردات المطبوعة على بطاقات الى ثلاث مجموعات . وتتمثل هذه المجموعات فى : صواب ، خطأ ، لا أعرف . ويضع المفحوص المفردة فى فئة معينة على أساس : هل هذه المفردة تصفه أم لا . ويقدم المؤلفون هذه الاختبارات على أساس اختبار الورقة والقلم . وبالإضافة الى المقاييس العشرة لكل من : توهم المرض ، الانقباض ، الهيستريا ، الانحراف السيوكوباتى ، الذكورة -

الأنوثة ، البارانويا ، السيكاينيا ، الفصام ، الهوس الحفيف ، الانطواء الاجتماعي ، هناك أربعة تقديرات أخرى هامة • وتتصل هذه التقديرات الأربعة بعدد المرات التي يستخدم فيها المفحوص الاختبار « لا أعرف » واختبار الاجابات المستحيلة ، وتقدير الثبات ، والدرجة التي يحاول بها المفحوص أن يظهر بأحسن مظهر • وتبين البحوث التي ظهرت عن الاختبار أنه يعتبر وسيلة تشخيصية ممتازة ، يستطيع أن يستخدمها علماء النفس المدربون جيدا • وينبغي أن تجرى بحوث أخرى على قدرة الاختبار على تحديد الشبَاب السوي الذي يمكن مساعدته خلال الارشاد والتوجيه النفسي •

وفي هذا العرض الموجز لاختبارات الشخصية ، ينبغي لنا أن نهمل الاختبارات الاسقاطية • ومن استعمال عدد كبير من المنيرات «غير المقصودة» ، وضع المعالجون النفسيون اختبارات من أجل دراسة الشخصية • وعلى سبيل المثال ، استخدم المعالجون النفسيون فقط الحبر ، الصور الغامضة ، والجمل الناقصة ، مواقف اللعب ، تداعي الكلمات ، الحُبرَات التمثيلية ، الرسوم ، الرسم ، الضوضاء والأصوات الغريبة - في مساعدة المترددين على العيادات النفسية على توضيح نتائج علاجية ذات دلالة • وبينما يجد المعالجون النفسيون - المدربون تدريباً عالياً - أن هذه الاستجابات ذات فائدة كبيرة ، يشعر أخصائيو البحوث أنه ينبغي أن تجرى دراسات تالية لتحسين طرق تصحيح الاختبار ولتحديد ماتقدمه هذه الوسائل بطريقة أكثر دقة •

وكنتيجة أن الاختبارات الاسقاطية تجعل المفحوصين مشغولين بالأعمال التي يقومون بها ، فإنهم يسحبون من المفحوص انتباههم ، وما يستطيعون كشفه عن أنفسهم خلال فترة الاختبار • وبالإضافة الى هذا ، لا يكون معظم المفحوصين واعين بمعنى استجاباتهم المتنوعة •

ويتضمن اختبار « رورشاخ » (١) على سبيل المثال : اختباراً لبقع الحبر ، وينظر المفحوص الى كل من هذه البقع ثم يقول ما يراه ، والتفكير الذي يدفعه اليه فقط الحبر • ومن استجابات المفحوص الحرة الى البطاقات العشر ، ومواصلة المعالج النفسي المدرب استقصاء الاجابات ، يستطيع المعالج أن يكتشف عدة دلائل على مصادر المفحوص في الرضا ، والحوافز الداخلية ،

(١) Samuel J. Beck, Rorschach's Test I : Basic Processes II : A Variety of Personality Pictures, Grune and Stratton, New York, 1944, 1945.

والاستقرار الانفعالى ، والعلاقات مع الناس ، والاتجاه نحو نفسه ، والقدرة العقلية ، وطريقة مواجهة المشكلات .

وفى اختبار اسقاطى آخر ، (اختبار ت.أ.ت.) - (اختبار تفهم الموضوعات) يستخدم « موراي » (١) عشرين صورة غامضة للدراسة الشخص . ويطلب من المفحوص الذى يجرى عليه هذا الاختبار أن يكتب قصة عن كل صورة . وبينما يكتب المفحوص هذه القصص يلاحظ الممتحن سلوك التلميذ ويسجله . ويستطيع الممتحن أن يعلم من تحليل قصص المفحوص والملاحظات التى سجلها عنه ، بعض المعلومات عن حاجات المفحوص ، طموحه ، والمشكلات الشخصية ، وكيف يعمل فى ظل ضغط ، وكيف يستجيب الى الآخرين ، وكيف يواجه المشكلات .

وحيث ان غالبية المدارس لا توظف شخصا مدربا يستطيع استخدام هذه الاختبارات الخاصة ، فان المدرسين والمرشدين النفسيين يستطيعون الحصول على أفضل النتائج من عملهم بطريقة تعاونية فى دراسة الأطفال . وكلما زاد المدرسون والمرشدون النفسيون من مهاراتهم ، سيتعلمون مساعدة عدد متزايد من التلاميذ بالوسائل التى يستطيعون استخدامها ، كما يتعلمون تحديد أولئك التلاميذ الذين ينبغى تحويلهم الى متخصص مدرب من أجل اختبارهم وتوجيههم .

أسئلة للمناقشة

- ٣ - اذا استخدمت استفتاء للشخصية فى مدرستك ، فأسأل عددا من زملائك ، وخاصة ناظر المدرسة : ما الذى يتوقعون معرفته من النتائج؟
- ٤ - قارن استجابات زملائك مع تقويم « أليز » للاستفتاءات الشخصية ؟

SUGGESTED READINGS

1. Blair, Glenn M., Jones, R. Stewart, and Simpson, Ray H., *Educational Psychology*, Macmillan, New York, 1954, Chapter XV, "Promoting the Personal and Social Adjustment of Pupils."

Henry A. Murray, Thematic Apperception Test (١)
Manual, Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1943.

- a. What are the causes of maladjustment ? How can these causes be identified ?
2. Cronbach, Lee J., *Essentials of Psychological Testing*, Harper, New York, 1949, Chapter XIV, "Self-Report Techniques: personality" Chapter XV Self - Report Teachniques : interests' Chapter XX, Projective Teachniques.
 - a. What are the fundamental differences between the Strong and the Kuder interest inventories ?
 - b. What are the primary advantages of projective tests ?
 - c. What problems do we face in using projective tests in the schools today ?
3. Froehlich, Clifford P., and Darley, John G., *Studying Students*. Science Research Associates, Chicago, 1952, Chapter XIII, "Identifying Interests" ; Chapter XIV, "Appraising Personal Adjustment."
 - a. Why should counselors use interest tests to evaluate students' stated preferences ?

٩ قياس التحصيل المدرسي



تتضمن مسئوليات المعلم في المدرسة ، تحديد ماذا يحدث لتلاميذه ، كنتيجة لخبرات حجرة الدراسة اليومية ، ومعرفة ما اذا كان تلميذه قد اتقن المفاهيم والمهارات والمعارف التي قدمت له في حجرة الدراسة أم لا . ولسوء الحظ ، لم يحاول بعض المدرسين اطلاقا تقويم نمو تلاميذهم على ضوء أى هدف آخر غير اتقان المادة الدراسية . ومن الأمور السيئة كذلك أن بعض المعلمين لم يحاولوا أبدا تقويم أى شيء في العملية التعليمية غير مجرد تذكر الحقائق . ولكن ، بالإضافة الى تقويم حفظ المادة الدراسية ، ينبغي أن يختص جميع المدرسين بتقويم القدرة على تفسير الحقائق ، والقدرة على استخدام هذه

الحقائق فى حل المشكلات ، وتحسين المادة الدراسية ، ولكى يحدث ذلك ، ينبغي أن يستخدم المعلم طرقا غير اختبارية (الفصل الخامس) واختبارات تحصيل مقننة ، واختبارات يضعها المعلم بنفسه بعناية .

ويقدم هذا الفصل أهداف اختبارات التحصيل ، ويصف المشكلات التى يواجهها المعلم فى اختيار واستعمال الاختبارات التحصيلية التى تستخدم بكثرة ، ويقدم اقتراحات للمعلمين من أجل اعداد وتحسين اختباراتهم الخاصة .

اختبارات التحصيل المقننة

لم يعد قياس التحصيل بأحد الاختبارات التحصيلية المقننة ، مقصورا فقط على قياس القدرة على استدعاء الحقائق المحفوظة ، اذ يستخدم عدد كبير من المعلمين حاليا الاختبارات المقننة لتحديد ما اذا كان التلاميذ يستطيعون تفسير الحقائق واستخدام المعلومات عند حل المشكلات أم لا . كما تساعدهم على اجابة أسئلة مثل الأسئلة التالية :

- ما الذى يعرفه التلاميذ عندما يدخلون فصل لأول مرة ؟

تساعد معرفة موقف التلاميذ عند بداية العام الدراسى المدرس على ملاءمة مادته الدراسية مع حاجات التلاميذ . وعند استخدام نتائج الاختبارات التحصيلية بطريقة مناسبة ، تساعد التلاميذ على تجنب الوقت الضائع فى دراسة مواد دراسية اتقنوها فعلا ، وتجنب الاخفاق فى مواد دراسية لم يحصلوا فيها على معارف سابقة .

وعندما يطبق المدرس أحد الاختبارات التحصيلية - الذى انتقاه بعناية - على التلاميذ عند بداية الدراسة كل خريف ، يستطيع أن يقيس ما تعلمه التلاميذ وما حفظوه منذ الحريف السابق . واذا رغب المدرس فى قياس النمو الأكاديمى الذى حصل عليه التلاميذ ، عند تدريسه لهم ، يستطيع أن يستخدم صورة أخرى من نفس الاختبار فى الربيع . وفى نفس الوقت ينبغي أن يتحقق كل من المدرس والناظر أن هناك أشياء أخرى غير نوع التدريس تؤثر فى النمو العلمى للتلاميذ .

- كيف يمكن الربط بين أداء كل تلميذ في الاختبارات المقننة وبين مستوياته المدرسية ؟

في أى وقت تكون فيه درجات التلميذ العلمية في اختبار للتحصيل عالية بدلالة أو أقل بدلالة ، عن درجاته المدرسية في نفس المادة ، ينبغي أن يوجه الموجه النفسى اهتمامه الى هذه الفروق .

- ماهى المساعدات العلاجية التى يحتاج إليها التلاميذ ؟

من الدراسة المقننة للتلاميذ خلال اجراء الاختبارات عليهم ، وتحليل استجاباتهم على كل اختبار ، يستطيع المدرس أن يكتشف أى التلاميذ يحتاجون الى تدريس علاجي ، وما أسباب قصور التلاميذ . وإذا كان المدرس سيبستخدم درجات الاختبارات التحصيلية في الدراسة التشخيصية ، عند تخطيط التدريس العلاجي ، فإنه ينبغي له أن يطبق أحد الاختبارات التحصيلية في الحثيف ، قبل بداية الدراسة . ومن الطبيعى أن تؤكد هذه العملية معرفة أوجه قوة أو ضعف التلاميذ أكثر من معرفة درجتهم الاجتماعية.

وقد وجد كثير من المدرسين والمرشدين النفسيين ، أن مشاركة التلميذ في تشخيص مشكلات تعلمه ، تساعد على خلق الاستعداد للتدريس العلاجي . وعلى سبيل المثال ، اعتقدت الآنسة «ل» أنه بالإضافة الى تعلم تلميذاتها مادة الجبر ، ينبغي أن تزيد كل تلميذة في فصلها من اتقانها للمفاهيم والمهارات والمعارف الخاصة بالحقائق الرياضية المتداولة بكثرة . ومن ثم طبقت عليهم اختبارا في الرياضيات العامة عند بداية العام الدراسى ، ونظمت الطرق التى تسهم فيها التلميذات عند تصحيح الاختبار ، ونسقت اجتماعات فردية من أجل تخطيط التدريس العلاجي (١) . وبعد وضع نتائج الاختبار أمام التلميذات ساعدت الآنسة «ل» كل تلميذة على تحديد أنواع المشكلات التى أخطأت فيها واختيار المشكلات التى تعتقد أنها تستطيع اكتشافها واتقانها خلال العام الدراسى . وقد سجلت المدرسة هذه المشكلات على بطاقات خاصة وضعتها في صندوق خاص في كل فصل . وكنتيجة للدراسة التشخيصية التعاونية والمساعدة العلاجية التى قدمتها الآنسة نوال ومن عاونها من التلميذات ، زادت التلميذات من اتقانهن للرياضيات العامة في نفس الوقت

(١) تبين طريقة هذه المدرسة في التدريس كيف كانت قادرة على تدوير الوقت اللازم قبل هذه الاجتماعات الفردية .

الذى كن يدرسن فيه الجبر (١) . ومثل عدة مواقف أخرى نذكرها فى هذ الكتاب ، تستخدم طرق التوجيه من أجل استكمال التدريس .

مشكلات استخدام الاختبارات التحصيلية

تعتبر عملية اختبار التلاميذ فى المفاهيم والمهارات ، أو أنواع المعارف التى لم يتلقوا فيها تعليما ، أو التى لم تقدم المدرسة لهم فيها تعليما ، عمليا غير ذات معنى إطلاقا . ويخفق المدرسون فى بعض الأحيان فى معرفة أز مدرستهم تتبنى مجموعة من الأهداف تختلف عن تلك الأهداف التى تؤكده برامج قياس التحصيل . وفى ظل هذه الظروف ، يميل المدرسون الى تدريس ما تؤكده الاختبارات التحصيلية . ولكى تتحقق أهداف المدرسة الحقيقية ، ينبغى أن يقرر المدرسون أولا ، ما الذى يرغبون فى عمله لتلاميذهم ، ثم يختارون الاختبارات الخاصة التى تقوم تقدم التلاميذ فى اطار هذه الأهداف .

وينبغى أن يساعد الفحص الدقيق لمفردات الاختبار المدرس على تقرير ما اذا كان هذا الاختبار الخاص يشمل المحتويات التى يتضمنها المقرر الذى يقوم بدريسه ، وما اذا كان هذا الاختبار يقيس القيم التى يرغب المدرس فى منافستها أم لا . ومن أجل تقويم الاختبار جيدا ، ينبغى أن يحصل المدرس أيضا على معلومات خاصة بالمجموعة التى اشتقت على أساسها معايير الاختبار. وبدون هذه المعلومات ، قد يستطيع المدرس أن يستخدم نتائج الاختبار الذى طبعه على تلاميذه فى تشخيص مشكلات التعلم ، وقد يستطيع أن يضع معايير خاصة بمدرسته لأغراضه الخاصة ، ولكنه لن يستطيع أن يتخذ أى تعميمات تتعلق بمستوى مهارة فصله .

وحتى لو اختار أعضاء هيئة التدريس اختبارات التحصيل بعناية كبيرة ، فان مدرس الفصل يحتاج الى استكمال نتائج الاختبار بمعلومات أخرى . وقد يكتشف على سبيل المثال ، الأسباب التى من أجلها يشعر التلميذ بالقلق فى عمله ، وذلك من تحليل الواجبات المكتوبة . وعند ملاحظة

(١) Margaret Schultz and M.M. Ohlsen, "A Comparison of Traditional Teaching and Personalized Teaching in Ninth Grade Algebra," The Mathematics Teacher, 42 : 91-96, February 1949.

التلميذ في أثناء عمله ، وعندما يطلب منه توضيح كيف يؤدي أعماله ، قد يكتشف المدرس أسبابا أخرى تكمن وراء قصور التلميذ . كما تقدم اختبارات التحصيل التي يضعها المؤلف أدلة قيمة أخرى في هذا الصدد . ولحسن الحظ ، يعرف معظم المدرسين أن هناك مهارات أساسية تلعب جانبا هاما في تحديد ما اذا كان الطفل يبين تقدما سويا أم لا . وينظر المدرسون عادة الى هذه المهارات على أنها تتضمن قدرة التلميذ على التعبير عن أفكاره ، وفهم وتفسير أفكار الآخرين (الاستماع والقراءة) ، والقدرة على استخدام المهارات الرياضية الأساسية ، والمفاهيم والمهارات . وينبغي أن تقوم كل مدرسة في كل سنة ابتداء من الصف الرابع تقييم نمو التلميذ في هذه الميادين . وإذا كانت هناك أية عقبات ، مثل ميزانية المدرسة أو غيرها تحول دون اختبار التلاميذ سنويا ، فينبغي أن تدرس المدرسة هذه المهارات في مستويات أخرى .

ولسوء الحظ ، يبدو أن هناك بعض المدرسين يرفضون أن يطلب منهم تشخيص مشكلات التعلم وتقديم تدريس علاجي لتلاميذهم . وفي نفس الوقت ، لا يتحقق أى هدف من الأهداف المذكورة ، اذا أجبرنا المدرسين على استخدام الاختبارات التحصيلية . ولن يستطيع المدرس استخدام نتائج الاختبارات التحصيلية في تشخيص مشكلات التعلم وتخطيط التدريس العلاجي حتى يرى فائدة هذه الاختبارات التحصيلية ويعرف كيف يستخدم نتائجها .

وأخيرا ، من الصعب على المدرس ، أن يقارن أداء التلميذ في الاختبارات المختلفة التي تقيس مادة دراسية واحدة . ويصدق هذا لأن المؤلفين يستخدمون أمثلة من ميادين مختلفة من المنهج ، ويختارون تلاميذ من مدارس متعددة في اشتقاق المعايير . وينبغي أن يضع المدرسون هذه الحقيقة في اعتبارهم عند تقويم نتائج اختبار التلميذ .

وفي الخلاصة ، ينبغي أن يسأل المشتغلون باختبارات التحصيل المقتنة ، أنفسهم أسئلة مثل الأسئلة التالية :

- ماهي المعلومات التي سأعرفها نتيجة تطبيق هذا الاختبار بمفرده ، والتي لا تتيسر في الاختبارات الأخرى التي أستطيع اعدادها ؟
- ماهي المواد الدراسية الأساسية التي يشملها الاختبار ؟ وماهي العلاقة بين هذه المواد الدراسية ، وتلك التي أقوم بتدريسها ؟

- ما الذى يحدده الاختبار ، بالإضافة الى تحديد الحقائق التى يتذكرها تلاميذى ، وكيف يحاول الاختبار قياس قدرة التلاميذ على استخدام المادة الدراسية ؟
- مع من أقارن تلاميذى ؟
- متى وضع الاختبار ؟ هل المادة الدراسية التى يشملها الاختبار حديثة ؟
- هل أستطيع استخدام نتائج الاختبار فى مساعدة التلاميذ على تشخيص نواحي قوتهم وضعفهم ؟
- هل يعرف مؤلفو الاختبار مبادئ القياس ؟ وهل تستخدم هذه المبادئ عند وضع الاختبار ؟

اختبارات التحصيل الشائعة

ومع وضع الملاحظات السابقة موضع الاعتبار ، سنعرض بعضاً من أحسن بطاريات الاختبارات التحصيلية المستخدمة فى المدارس حالياً .

١ - بطاريات الاختبارات التحصيلية لكاليفورنيا

تأليف : أ. و. تايجز ، و. و. كلارك

الناشر : مكتب اختبارات « كاليفورنيا » ١٩٣٣ - ١٩٥١

تشبه هذه الاختبارات الى حد كبير سلسلة التحصيل التقديمية التى نشرت سنة ١٩٤٣ . وقد وضع المؤلفان بطاريات اختبارات من أجل أربعة مستويات دراسية : المستوى الأول (الصفوف الأولى : الصفوف ١ - ٣ - أقل من أربع سنوات) ، والمستوى الابتدائى (الصفوف ٤ - ٦) ، والمستوى المتوسط (٦ - ٩) ، والمستوى المتقدم (٩ - ١٤) .

وقد وضعت الاختبارات لكى يستخدمها المعلمون فى دراسة نمو التلميذ فى القراءة وفى الرياضيات وفى الفلسفة . وتقدم الاختبارات مقاييس موثوقة بها فى كل من تلك الميادين (تبلغ معاملات الارتباط ٠.٩٠ على الأقل). ومع أن البطارية تقدم أيضاً عشرة تقديرات للاختبارات الجزئية ، واقتراحات

ممتازة للانتفاع بها ، ينبغي أن يلحظ المعلمون أن كل اختبار جزئى يركز على عدد بسيط نسبيا من المفردات ، ومن ثم يكون غير ثابت . ويمكن من ناحية أخرى اجراء الاختبار بسهولة ، كما يمكن تصحيحه وتسجيله بسهولة أيضا . وبالإضافة الى ذلك ، يتضح من وضع درجات الاختبار للصفوف ١ - ١٤ ، مدى قدرة هذا الاختبار على دراسة نماذج نمو التلاميذ كلما انتقلوا من صف الى صف تال .

وعلى أية حال ، هناك بعض التساؤل حول ما اذا كان يجب على المدرسين استخدام هذه الاختبارات التحصيلية فى المستوى الأولى أم لا . وينطبق هذا السؤال على سائر الاختبارات التحصيلية أيضا . ومن المشكوك فيه أن يعرف المدرس بعض المعلومات الجديدة من مثل هذه الاختبارات ، الى الدرجة التى تكفل استخدامها .

ويبدو من المعلومات التى يقدمها دليل الاختبار أن المؤلفين بذلوا جهدا طيبا من أجل وضع معايير قومية ممثلة للصورة أ ١ . وقد قسموا الولايات المتحدة الأمريكية الى ثمان مناطق جغرافية ، واختاروا بعض المدارس من كل منطقة ، واختاروا بعض التلاميذ من كل مدرسة . ومع ذلك تعتبر الطرق التى استخدمت فى وضع معايير صور الاختبار الأقل كفاءة .

٢ - الاختبارات التحصيلية التعاونية

الناشر : قسم الاختبارات التعاونية ، مكتب القياس التربوى .
استخدم هذا الاختبار فى برنامج الاختبارات الاعدادى الجامعى فى خريف سنة ١٩٢٠ لمساعدة لتلاميذ الحديثين والتلاميذ القداماء فى المدارس الثانوية على مقارنة أدائهم مع اداء الطلاب الجدد فى الجامعة . ويستطيع المدرسون والمرشدون النفسيون استخدام نتائج هذا الاختبار لمساعدة الطلاب على كشف جوانب ضعفهم ، ومساعدتهم على اختيار ميادين المواد الدراسية المركزة فى الكليات ، ومساعدتهم على اختيار كلية جامعية خاصة .

وينشر قسم الاختبارات التعاونية أيضا الوسائل التقويمية لدراسة السنوات الثمانى (١) . وقد وضعت هذه البطارية نتيجة المجهودات التعاونية

Eugene R. Smith and Ralph W. Tyler, Appraising and (١) Recording Student Progress, Harper, New York, 1942. In this volume a reader can find the full story on the development of these unusual tests.

بين هيئة دراسة السنوات الثمان . وعلى أساس التحليل الناقد لأهداف هذه الدراسة حدد أعضاء الهيئة أنواع السلوك النوعية التي اعتقدوا أنه ينبغي تقويمها . وفى هذا المجهود الرائد لتقويم أهداف أخرى غير اتقان المادة الدراسية ، وضع أعضاء الهيئة الاختبارات التالية التى يمكن استخدامها فى المدارس الثانوية : دليل الميول ، اختبار التفكير المنطقي ، اختبار تفسير النتائج ، اختبار استخدام مبادئ العلوم العامة ، اختبار استخدام مبادئ الأحياء ، اختبار تفسير الآداب ، اختبار فى استخدام الكتب والمكتبات . ومن عهد قريب ، وضع قسم الاختبارات التعاونية اختبارات أخرى فى التعليم العام لاستكمال الوسائل المستخدمة فى دراسة السنوات الثمان .

وبالإضافة الى ذلك ، ينشر قسم الاختبارات التعاونية اختبارات خاصة للمواد الدراسية لمعظم المقررات التى تدرس فى المدارس الثانوية وتتطلب هذه الاختبارات عامة من التلاميذ استخدام الحقائق وتذكرها ، وبالإضافة الى ذلك يجد المعلمون الذين يهتمون بتقويم نمو التلاميذ فى ميادين المهارات الناقدة الاختبارات التالية ذات فائدة لهم : الاختبار التعاونى فى اللغة الانجليزية ، (طرق التعبير ، فاعلية التعبير ، فهم القراءة) ، الاختبار التعاونى فى اللغة ، الاختبار التعاونى فى استخدام القاموس ، الاختبار التعاونى فى الرياضيات العامة .

وقد اختار ناشرو الاختبارات التلاميذ الذين اشتقوا على أساسهم معايير الاختبارات ، بعناية ، وذلك من أجل وضع معايير قومية ممثلة لكل الاختبارات . ويقدم الناشرون أيضا فى كثير من الاختبارات ، معايير اقليمية ومحلية .

٣ - اختبارات التقدم فى التعليم العام

وضع : هيئة الاختبار فى معهد القوات المسلحة بالولايات المتحدة الأمريكية .

الناشر : المجلس الأمريكى للتعليم .

توزيع : مكتب الاختبارات التربوية ١٩٤٤ - ١٩٤٥ .

عرف كثير من المعلمين والمرشدين النفسيين هذه الاختبارات بعد الحرب العالمية الثانية ، عندما استخدمت لأول مرة على أساس منح شهادات المدارس الثانوية ، كما عرفها البعض الآخر عندما استخدمت فى منح الدرجات الجامعية .

وهناك خمسة اختبارات في هذه المجموعة : صحة وقوة التعبير ، تفسير المادة المقروءة في الدراسات الاجتماعية ، تفسير المادة المقروءة في العلوم الطبيعية ، تفسير المواد الأدبية ، القدرة الرياضية العامة • وتقيس الاختبارات قدرة التلاميذ على استخدام المعلومات في حل المشكلات • ومن الممكن استخدام بطارية المدارس الثانوية في تحديد نواحي الضعف في إعداد تلاميذ المرحلة الثانوية •

وقد وضع المؤلفون معايير المدرسة الثانوية على أساس عينة ممثلة محنارة بعناية كبيرة • ومن الممكن الحصول على المعايير الإقليمية من الناشرين •

٤ - اختبارات كل تلميذ للمهارات الأساسية لجامعة أيووا :

أعلنت تحت إشراف أ. ف. لندكويست

الناشر : هوتون ميفلين ١٩٤٠ - ١٩٤١

الطبعة الجديدة لبطاريات الابتدائي (الصفوف ٣ - ٥) والمتقدمين الصفوف (٥ - ٩) •

الناشر : جمعية البحوث العلمية مع الاتفاق مع هوتون ميفلين ١٩٤٩ •

وضع هؤلاء الباحثون ، بعد تحليل ثاقب لمهارات التعلم الهامة ، بطارية للاختبار يمكنها تشخيص دراسة التلاميذ • وتختص هذه الاختبارات أساساً بالنمو في المهارات النوعية أكثر من قياس تحصيل المواد الدراسية • وبالإضافة إلى هذا ، يقدم دليل الاختبار إلى المدرس اقتراحات خاصة من أجل تشخيص وتقويم الدراسة العلاجية • وهناك أربعة اختبارات في البطارية : فهم القراءة الصامتة ، مهارات الدراسة والعمل ، المهارات اللغوية الأساسية ، المهارات الرياضية الأساسية •

ومن الممكن إجراء وتصحيح وتفسير الاختبار بسهولة (١) • ورغم أن معاهدات الارتباط العالية قد تكون مرغوبة في بعض الاختبارات الجزئية

(١) وضع مؤلفو الاختبار بطارية يمكن تصحيحها آلياً • ومن أجل تفسير أجزاء هامة البطارية ، وضعت كل الاختبارات لكل الصفوف في كتيب يبلغ ٩٦ صفحة • ويطبق على كل صف أجزاء مخصصة من الكتيب ، حيث إن كل تلميذ يأخذ فقط القدرات الثلاثة له من حيث نواحيها وصعوبتها لمستوى صفه الخاص •

الخاصة ، فان الاختبار يماثل الى حد كبير ، سائر الاختبارات التشخيصية . وبالإضافة الى ذلك ، يناقش دليل البطارية بصراحة الطرق الاحصائية ، وطرق اختيار العينة التي استخدمها واضعو الاختبار في اشتقاق المعايير ، كما يحذرون مستخدمى البطارية من تفسير نتائج الاختبارات تفسيرات أكثر من اللازم . ومن ناحية أخرى ، يشك فيما اذا كان ينبغي تشجيع التلاميذ على تفسير درجاتهم الخاصة ، كما يذكر فى الدليل الذى نشرته جمعية البحوث العلمية .

شكل رقم (١٤) اختبار كل تلميذ - أيووا

توجيهات : اقرأ كل سؤال ، ثم حدد أحسن اجابة ، وضع علامة × فى المربع الخاص بها فى ورقة الاجابة . لا تضع أكثر من علامة × واحدة للسؤال الواحد .

١١ - أين تبحث عن المعنى الذى يقصده كهربى عندما يتكلم عن الفولت ؟

١ - فى دائرة معارف ٣ - فى الجغرافيا

٢ - فى قاموس ٤ - فى معجم كلمات

١٢ - أين تبحث لكى تعرف عدد سكان ستوكهولم السويد ؟

١ - فى ديوان شعر ٣ - فى نشرة مكتب السكان فى الولايات المتحدة .

٢ - فى قاموس ٤ - المجلة الجغرافية

١٣ - أين تبحث لكى تعرف كيف يتغير معدل الوفيات بالسرطان فى الولايات المتحدة ، خلال الخمس والعشرين السنة السابقة ؟

١ - فى معجم كلمات ٣ - فى أطلس

٢ - فى دائرة معارف ٤ - فى قاموس

وقد اشتق المؤلفون معايير الاختبار من استجابات التلاميذ في ٣٥٠ مدرسة ، معظمها من غرب الولايات المتحدة الأمريكية • وعلى أية حال ، يدعى مؤلفو الاختبار أن العينة التي اختاروها تعتبر عينة ممثلة للولايات المتحدة ، ويقدمون أدلة منطقية لتأكيد ذلك •

٣ - اختبارات « أيووا » للنمو التعليمي :

أعدت تحت اشراف : أ.ف. ليندكويست

الناشر : جمعية البحوث العلمية ١٩٤٢ - ١٩٤٨

تتضمن هذه البطارية الممتازة الموضوعات للمدارس الثانوية تسعة اختبارات : معرفة المفاهيم الاجتماعية الأساسية ، المعرفة السابقة بالعلوم الطبيعية ، صحة وملاءمة التعبير ، القدرة على التفكير الكمي ، تفسير المادة المقروءة في العلوم الطبيعية ، تفسير المادة الأدبية ، الحصول اللغوي العام ، استخدام مصادر المعرفة • وتؤكد الاختبارات فهم التلاميذ واستخدامهم للمعلومات التي يستطيع أن يعرفها الشخص المتعلم ، وعلى هذا يمكن أن يستخدم هذا الاختبار لقياس النمو التعليمي العام للتلاميذ في ميادين متعددة خاصة • ويوصى المؤلفون أيضا باستخدامها في التنبؤ بالنجاح في الكليات والمعاهد الجامعية ، بعد اجراء بعض التعديلات عليها •

وقد قدمت جمعية البحوث العلمية هذه الاختبارات أصلا الى المدارس بالايجار ، ويتضمن هذا الايجار تصحيح الاختبارات • ومنذ سنة ١٩٥١ باعت الجمعية أيضا اختبارات يمكن تصحيحها ذاتيا •

ويصف المؤلفون بعناية في دليل الاختبار ، عينة التلاميذ الذين اشتقوا على أساسها المعايير ، في حين كان معظم هؤلاء التلاميذ من مدارس « أيووا » والولايات القريبة منها ، يقدم المؤلفون عدة مناقشات للبرهنة على تمثيل هذه المعايير للولايات المتحدة الأمريكية ، وتمطى معظم هذه الاختبارات معامل ثبات يبلغ حوالى ٠.٩٠ •

٤ - اختبارات « متروبوليتان » التحصيلية :

تأليف : ر. ألن ، ه. بيكسلر ، و. كونور ، ف. جراهام ، ج. هيلنرث

الناشر : شركة الكتاب العالمية ١٩٣١

تتضمن البطارية عشرة مستويات للاختبارات ١ - ٩٥٠ ، وبعد أن حلل المؤلفون الكتب الدراسية ومقررات الدراسة ، بذلوا جهودهم لمعرفة ما تعلمه المدرسة ، بحيث يستطيعون تقويم هذه المادة الدراسية • وعلى سبيل المثال : يتضمن اختبار المستوى الرابع (٥ - ٧٥) اختبارات في القراءة ، الاستعمال اللغوي ، الحصول اللغوي ، مشكلات الأساسيات الرياضية ، الآداب ، التاريخ ، الجغرافيا ، العلوم ، التهجى • وتتبع هذه الاختبارات الاطار العام للاختبارات الأصلية • وتؤكد هذه الاختبارات أهمية اتقان المادة الدراسية أكثر من القدرة على استخدامها فى حل المشكلات •

وقد اشتق المؤلفون معايير الاختبارات من عينة كبيرة من المدارس العامة فى كل ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية ، كما يقدمون أيضا معايير اقليمية ومعايير مدرسية ضيقة • ولكن المؤلفين يشيرون الى أنه ، رغم أن عينة التلاميذ المستخدمة فى اشتقاق المعايير تعتبر عينة كبيرة ، الا أنها قد لا تكون ممثلة للأصل • كما يقدمون اقتراحات ممتازة للمعلمين والنظار ، من أجل استخدام هذه الاختبارات • ومعامل الثبات الفعلى للاختبار فى أى صف دراسى واحد وهو ٠.٩١ •

خبرات فى التوجيه

(أ) قوم الطريقة التى تستخدم بها الاختبارات التحصيلية فى مدرستك • استخدم الأسئلة التالية لتوجيه دراستك :

(أ) ماهى الاختبارات التحصيلية التى تستخدمها ؟

(ب) كيف تم اختيار هذه الاختبارات ؟

(ج) من الذى اختار هذه الاختبارات ؟

(د) متى تستخدم هذه الاختبارات التحصيلية ؟ لماذا تستخدم الاختبارات التحصيلية ؟

(هـ) كيف استخدمت نتائج الاختبار ؟

(و) هل استخدم أى فرد هذه النتائج لمساعدة التلاميذ على تشخيص مشكلاتهم التعليمية ؟

(ز) ماهى المعلومات التى استخدمتها لاستكمال نتائج الاختبارات ؟

الاختبارات التي يضعها المدرس

حتى لو اختار المدرسون والمرشدون النفسيون الاختبارات التحصيلية المقننة بعناية كبيرة ، فإن هذا لا يغني عن الاختبارات التحصيلية التي يضعها المدرسون . ولكل مدرس فصل أهدافه الخاصة التي ينبغي أن يقوم نمو التلاميذ على ضوءها . ويبدو بوضوح أن هذه الأهداف الخاصة تتنوع من مدرس الى آخر ، ومن كل فصل من فصول المدرس الواحد الى الفصل الآخر . وتنتمي هذه الأهداف الخاصة ، في كثير من الأحيان ، الى الظروف الاقليمية والمحلية . وعلى أية حال يرغب المدرسون ، بتصميم كبير ، على تقويم نمو تلاميذهم ، ويكون ذلك عادة أكثر مما تعنى المدرسة بتقديره من اختبارات مقننة .

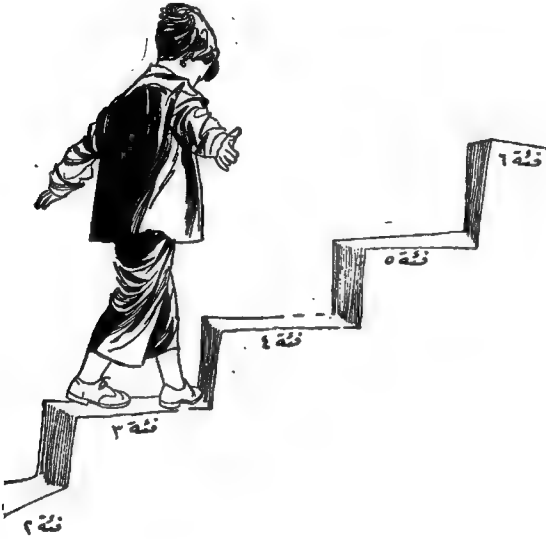
وفي أى وقت يتشكك فيه المدرس في تقدم تلاميذه ، يساعده الاختبار الذى وضعه بنفسه بطريقة جيدة ، على تحديد ما اذا كان تلاميذه يفهمون المهارات والمفاهيم الأساسية ، ويستطيعون استخدامها أم لا . وتطبق كل هذه الاختبارات على التلاميذ عادة عندما ينتهون من دراسة وحدة محددة ، ويرجع ذلك الى أن معظم المدرسين يشعرون أنه ينبغي لهم تقويم نمو التلاميذ فى الوحدة التى انتهوا من تدريسها لهم ، قبل أن يبدأوا فى تدريس وحدة جديدة .

وينبغي أن يتمثل الهدف الأساسى من مثل هذه الاختبارات فى تشخيص مصاعب التعلم . ويفضل معظم المدرسين ألا يتركوا تدريس وحدة ما بدون أن يعرفوا مشكلات التلاميذ التى تحتاج الى علاج ، وتقديم التدريس العلاجى الملائم لهم . ولسوء الحظ ، يطبق بعض المدرسين هذه الاختبارات لهدف واحد ، هو وضع التلاميذ فى فئات معينة . ورغم أنه يجب على المدرسين أن يحددوا مستويات التلاميذ فى معظم المدارس ، مع تعريفهم ببعض الحقائق الخاصة بذلك ، فانه ينبغي لهم أن يقدموا أيضا التدريس العلاجى الملائم عندما يحتاج اليه التلاميذ .

بناء الاختبارات

يميل معظمنا الى النظر الى جميع الاختبارات التى يضعها المدرسون على أنها اختبارات ورقة وقلم . ولكن بعض المدرسين ، ينبغي لهم تقويم أداء

تلاميذهم الأذوى ، على الآلات وفى الموسيقى والفنون • ولذلك نجد أن بعض المدرسين يستخدمون اختبارات الأداء فقط ، بينما يستخدم بعضهم خليطا من اختبارات الأداء ، واختبارات الورقة والقلم • وينبغى - عامة - أن تقدم الاختبارات الأدائية بنفس العناية التى تقدم بها اختبارات الورقة والقلم •



وفىما يلى بعض الأسئلة التى ينبغى أن يسألها المعلم لنفسه عند بناء الاختبارات :

- ماهى الميادين التى ينبغى أن يبين فيها التلاميذ تقدما نتيجة لحبرات التعليم؟

قبل أن يؤلف المدرس اختباراه ، ينبغى له أن يحدد بوضوح العناصر التى يرغب فى قياسها ، ثم ينبغى أن يكون قادرا على معرفة تلك العناصر فى الوقت المناسب •

- كيف أستطيع تقويم العناصر التى سوف يقيسها الاختبار ؟

هل أستطيع أن أقيسها من استعمال اختبارات الورقة والقلم ؟ وإذا كان الأمر كذلك ، فأى أنواع المقررات تكون أكثر ملاءمة لكل عنصر ؟ وإذا كانت هذه العناصر - كلها أو بعضها - لا يمكن قياسها باختبارات الورقة والقلم ، فما هي الوسائل والأدوات الخاصة التي احتاج إليها لقياس الأداء ؟ كيف يجب على أن أستخدمها ؟ أى سلوك الأطفال ينبغي أن أحظه عندما أستعمل هذه الاختبارات ؟ كيف أستطيع معرفة ما إذا كان ذلك الأداء مقبولا ؟ أى أنواع السلوك سوف تكشفها حاجة التلاميذ الى التدريس العلاجي ؟ - كيف أستطيع أن أتأكد من أن الاختبار سوف يستوعب هذه العناصر بطريقة مناسبة ؟

ينبغي أن يبدأ المدرس بقرير الأهمية بالنسبة لكل عنصر • وعند توزيع القيم على هذه العناصر ، ينبغي له أن يلاحظ أيضا بعض النقاط الخاصة التي يوضع الاختبار حولها ، كما ينبغي أن يستكمل هذه النقاط بطريقة جيدة من أجل قياس المفردات التي يجمعها خلال دراسته للكتب المقررة ، أو مراجع القراءة ، أو المشاركة في أنشطة الفصل • وأخيرا ، عند كتابة هذه المفردات ، ينبغي أن يرتبها تبعا للعناصر التي أخذها في اعتباره ، ثم يقرر ما إذا كان يقيس كل عنصر بعينة مناسبة من المفردات أم لا • - كيف أستطيع أن أقرر أى أنواع المفردات سوف أستخدمها ؟

بعد مداورة الأفكار التي وضعها المدرس لمفردات الاختبار الخاصة بكل عنصر ، ينبغي له أن يختار لكل فكرة النوع المناسب من مفردات الاختبار ، ثم يكتب كل مفردة كتابة أولية ، بحيث يمكن تبويب هذه المفردات ووضعها للاستخدام في المستقبل • ومن الممكن أن تكتب كل مفردة على بطاقة منفصلة.

وعند تأليف اختبار يتطلب تطبيقه خمسين دقيقة ، ينبغي أن يتجنب المدرس وضع أنواع كثيرة متعددة من المفردات ، لكيلا يضيع التلاميذ وقتا كبيرا في قراءة التوجيهات الجديدة لكل نوع من أنواع المفردات ، والتفكير فيما سيفعلون •

- كيف تتاح لي معرفة الأنواع الجيدة من المفردات ؟

ينبغي أن يحاول عند تقويم كل مفردة تحديد ما إذا كانت هذه المفردة تقيس ما وضعه لقياسه أم لا •

وتتميز المفردات الجيدة بأن الكلمات المستخدمة فيها ذات معنى للتلاميذ. وإذا رغب المدرس في قياس حصيلة التلاميذ اللغوية ، ينبغي له أن يعد مفردات خاصة لهذا الغرض ، بحيث يستطيع تقويم فهم الحصول اللغوي باستقلال عن القدرة على استخدام وتفسير المادة الدراسية . وبالإضافة إلى ذلك ، ينبغي أن يستخدم المدرس جملا صريحة وبسيطة .

وتتطلب المفردة الجيدة من التلاميذ أكثر من مجرد تذكر الحقائق ، إذا أنها ينبغي أن تدفعهم إلى استخدام المعارف والمهارات والمفاهيم في انجاز واجب أو تعيين معين .

ولا تتضمن المفردة الجيدة أى أدلة خاصة للتلميذ ، وبالمثل لا تتضمن عبارة مشتقة من الكتاب المدرسي ، أو أية معلومات غير ضرورية . وإذا كانت المفردة من نوع الاختيار من متعدد ، فينبغي أن يبدو كل اختيار على أنه اختيار منطقي بالنسبة للتلميذ . وبعد أن يضع المدرس أسئلته ، ينبغي أن يتتبع أى خطأ في منطق المفردة ، نتيجة هذا الخطأ ، ثم يسجل الاجابات التى تنتج عن هذه الأخطاء ، مع الاجابات الصائبة . وعن طريق هذه العملية ، يستطيع المدرس أن ينتج اختبارات يمكن استخدامها فى تشخيص القصور والصعوبات التى تواجه التلميذ . وأخيرا ، ينبغي أن يوزع المدرس الاختبارات التى تضمنتها المفردة ، باستعمال طريقة المصادفة فى توزيعها ، مثل ترتيب الاختبارات أبجديا حسب الحروف الأولى من كل كلمة .

وينبغي أن تميز المفردة الجيدة بين أحسن التلاميذ وأضعف التلاميذ . وينبغي أن يضع كل مدرس هذه الحقيقة فى اعتباره قبل استخدام أى مفردة وكتابتها فى الاختبار . وعندئذ ينبغي له أن يسجل نسبة التلاميذ الممتازين (التلاميذ الذين يندرجون فى فئة ٢٥٪ العليا من أحسن التلاميذ اجابة على الاختبار) ، ونسبة التلاميذ الضعاف (التلاميذ الذين يندرجون فى فئة ٢٥٪ السفلى من أضعف التلاميذ اجابة على الاختبار) ، الذين حصلوا على الاجابة الصحيحة على هذه المفردة . وعندئذ ينبغي أن يستخدم المدرس تلك المفردة التى يبين التلاميذ الممتازون أداء ممتازا فيها باستمرار عن التلاميذ الضعاف .

— كيف ينبغي لى أن أنظم المفردات فى الاختبار ؟

يوصى بعض الكتاب بأن ينظم المدرس المفردات حسب صعوبتها ، ويشعر البعض الآخر أن المدرس يهين الحكم فى كثير من الأحيان على صعوبة

المفردات عندما يستخدمها أول مرة ، ولذلك يقترحون تنظيم المفردات بطريقة عشوائية . وإذا شجع المدرس التلاميذ على مواصلة الاجابة على الاختبار ومحاولتهم الاجابة أولا على كل المفردات السهلة بالنسبة لهم ، فان عملية تنظيم المفردات تصبح غير ذات موضوع عندئذ .

— كيف أضع توجيهات الاختبار ؟

ينبغي أن توضح التوجيهات فى جمل بسيطة صريحة ما يتوقعه المدرس من تلاميذه ، كما ينبغي أن تكون التوجيهات مختصرة بقدر الامكان .

— عند قراءة الاختبار لأول مرة قبل طبعه وتوزيعه على التلاميذ ، او كتابته على السبورة ، ما الذى ينبغي أن ألاحظه ؟

— هل المفردات مكتوبة فى كلمات واضحة وصحيحة ؟

— مامدى صعوبة كل مفردة من مفردات الاختبار ؟

وقبل الاختبار يستطيع المدرس أن يخمن اجابات هذه الأسئلة ، ولكن بعد الاختبار ، يستطيع أن يسجل على بطاقة مفردة — من أجل استخدامها فى المستقبل — النسبة المئوية للتلاميذ الذين حصلوا على الاجابة الصحيحة .

— هل تؤكد هذه المفردات المظاهر الهامة للوحدة الدراسية التى أود أن يشملها الاختبار ؟

— هل التوجيهات واضحة ؟

— هل زمن الاختبار ملائم ؟

حيث ان معظم المدرسين يميلون الى وضع اختبارات لقياس القوة فى الأداء أكثر من السرعة فى الأداء ، فانه ينبغي أن يسمح المدرسون بوقت مناسب للاختبار . وعند البداية ، يواجه المدرسون الذين تنقصهم الخبرة بعض الصعوبات عند تقرير الوقت المطلوب للاختبار ، ولكن بعد خبرتهم مع تلاميذهم ، وبعد توقيت الاختبارات عدة مرات ، يتعلمون تقدير الزمن المطلوب لتطبيق الاختبار بدقة كبيرة . وينطبق ذلك على الاختبارات التى تتضمن مفردات جديدة كثيرة .

- هل ورقة الاجابة على هذا الاختبار ملائمة لذلك ؟ هل تهيب ، هذه الورقة مكانا كافيا لتسجيل الاجابات على الاختبار ؟ هل يوجد فى هذه الورقة مكان يستطيع التلميذ أن يكتب فيه مسودات الاجابة ؟ هل الاجابات منظمة ، بحيث يمكن تصحيح الاختبار بسهولة ؟
- كيف يمكن تصحيح هذا الاختبار بسرعة ودقة ؟

من أجل تصحيح المفردات الموضوعية بسهولة وبدون استخدام الآلات، ينبغي أن تصمم ورقة الاجابة ، بحيث يمكن أن يوضع عليها مفتاح التصحيح (※) . ويمثل هذه الطريقة يستطيع المدرس أن يتعرف الاجابات الصحيحة والاجابات الخاطئة بسرعة . وينبغي أن ينظر المدرس الى كل اجابة نظرة سريعة قبل تصحيح الاختبار حتى يتأكد من أن التلميذ قد اتبع توجيهات الاختبار ، ولكي يتأكد من أن التلميذ لم يجب اجابات أكثر من المطلوب على كل فقرة .

ومفردات تكلمة الجمل أو الاجابة القصيرة ، أى المفردات التي تختلف عن مفردات الاختيار من متعدد ، يمكن أن تصحح عادة بمثل هذه الطريقة (مفتاح التصحيح) بحيث يمكن معرفة اجابات التلاميذ بسرعة .

وتصحيح استجابات أسئلة المقال أكثر صعوبة من ذلك ، ويرجع ذلك الى مايلي :

- أولا - ينبغي أن يكتب المدرس الاجابة الصحيحة لكل مفردة .
- ثانيا - بالإضافة الى قراءة المدرس كل ورقة التلميذ قبل انتقاله الى الورقة التالية ينبغي أن يقرأ فى فترة واحدة كل استجابات التلاميذ على هذه المفردة ، ثم يرتب الاجابات ، ويوزع قيم الدرجات على كل منها . ثم عليه أن يتبع نفس هذه الطريقة مع كل مفردة أخرى .

وبعد تصحيح الاختبار ، تبدأ فائدته فى عملية التدريس . أولا ، يحلل المدرس استجابات التلاميذ من أجل تحديد المادة التي أخطأ فيها

(※) مفتاح تصحيح الاختبار هو الورقة النموذجية التي تشتمل على الاجابات الصحيحة ، وتكون هذه الورقة من الورق القوي عادة ، ويكتب مكان الاجابات الصحيحة أو الاجابات الخاطئة ، بحيث يرى المصحح الاجابات الصحيحة فقط أو الخطأ فقط ، ثم يجمعها ويسجل عددها .

(المترجم)

التلاميذ كثيرا ، ثم يعيد تدريس هذه المادة . كما يسجل المدرس أيضا مساعدة التلاميذ فى تحديد مفردات الاختبار التى لم تكتب بوضوح . وأخيرا ، يقدم المدرس مساعدة فردية خاصة الى أولئك التلاميذ الذين أخطأوا فى مفردات معينة لم يخطئ فيها معظم التلاميذ .

ويختار المدرس من الاختبار تلك المفردات التى أعطته نتائج طيبة يستطيع أن يستخلصها فى وضع اختبار آخر فى نفس المادة الدراسية . وعندئذ يعاد استخدام بعض المفردات بدون ادخال أية تعديلات عليها . وتبين مناقشات الفصل الدراسى أن هناك مفردات أخرى تحتاج الى تنقيح تال . وفى البطاقة المخصصة لكل مفردة ، سواء أعيد استخدامها على وضعها السابق أو أعيد تنقيحها ، ينبغى أن يسجل المدرس الملاحظات التالية :

(أ) النسبة المئوية لعدد تلاميذ الفصل الذين حصلوا على اجابات صحيحة (مستوى صعوبة كل مفردة) .

(ب) النسبة المئوية للتلاميذ الذين حصلوا على الاجابة الصحيحة من بين أحسن التلاميذ (٢٥٪ العليا من التلاميذ الممتازين) .

(ج) النسبة المئوية للتلاميذ الذين حصلوا على الاجابة الصحيحة من بين أضعف التلاميذ (٢٥٪ الدنيا من التلاميذ الضعاف) .

ويمكن تسجيل النتائج التى حصل عليها المدرس من (أ) و (ب) بطريقة ممتازة باستخراج النسبة $\frac{\text{الممتازين}}{\text{الضعاف}}$ ، ويطلق على هذه النسبة اسم نسبة التمييز . وعن طريق هذه العملية يستطيع المدرس أن يجمع مجموعة طيبة من المفردات التى يعيد استخدامها مرة ثانية .

الشكل رقم (١٥) بطاقة مفردات الاختبار : وضعت ٣٣ مفردة مشابهة للمفردة التالية في اختبار يبلغ زمنه ٣٠ دقيقة لاختبار تلاميذ الصف الثالث الاعلدى ، فى الرياضيات العامة . وقد هيات مسافة الفراغ الموجودة فى البطاقة للمدرس أن يعدل الأخطاء التى لم يتوقعها .

يملك السيد (أ) منزلا قيمته السوقية ٦٠٠٠ جنيه ، ولكنه يقدر بخمسة آلاف جنيه . ماهى الضرائب المقدرة على هذا المنزل اذا كان معدل الضرائب ٢٥٪ مليما لكل جنيه :

- | | |
|-------------------|---------------------|
| (أ) ١٢٠٥٥ جنيها | (د) ١٥٠٦٠ جنيها |
| (ب) ١٥٠٦ جنيها | (هـ) لا شئ من ذلك |
| (ج) ١٢٥٥٠ جنيها | |

الصعوبة : ٣١٪

نسبة التمييز : $\frac{١٧}{٠٣}$

خبرات فى التوجيه

(ب) تخير عشوائيا أسماء ثلاثة من تلاميذك ، لاحظ أنواع نتائجهم فى الاختبارات والطرق غير الاختبارية فى السجل التراكمى لكل منهم ، بالإضافة الى هذه النتائج ، أجب عن الأسئلة التالية ، ثم قدم الاجابة للدراسة الجمعية فى الفصل الذى تقوم بتوجيهه :

(أ) لماذا جمعت هذه النتائج ؟

(ب) من هم المدرسون والمرشدون النفسيون والأشخاص الذين يستخدمون هذه النتائج فى الدراسة ؟

(ج) ماذا يعنى زملاؤك بدرجات الاختبارات ؟

(د) كيف يفسر المدرسون هذه النتائج الى التلاميذ وآبائهم ؟ كيف تستطيع تفسيرها بطرق مختلفة ؟

(هـ) أي هذه الاختبارات ينبغي أن تحذفه المدرسة من برنامج الاختبارات ؟ ولماذا ؟

(و) هل ينبغي أن توضع المدرسة أنواعا أخرى من الاختبارات في برنامج الاختبارات ؟ إذا كانت الإجابة « نعم » فاكتب الأسئلة التي ترغب فيها المدرسة نتيجة استخدام هذه الاختبارات ؟

(ز) أي أنواع الطرق غير الاختبارية تستخدمها المدرسة لاستكمال نتائج الاختبارات ؟ لماذا تستخدم المدرسة هذه الأنواع الخاصة ؟

(ح) تصور أنك أحد الأطفال الذين تدرس سجلاتهم التراكمية ، ثم تخير أحد زملائك في مجموعة التوجيه لتفسير نتائج الاختبارات لك . أطلب من أعضاء مجموعة التوجيه تقويم هذه العملية .

(ج) بالنسبة للسؤال التالي ، تخير أحد تلاميذك ممن تود أن تعرفهم بصورة أفضل من التي لديك الآن ، نظم من أجل اجتماع لدراسة الحالة ، وأدع زملاءك الذين يعرفون هذا التلميذ جيدا من أجل حضور الاجتماع .

(١) سجل الحقائق المقترحة تحت عنوان (ملخص اجتماع دراسة الحالة) في فصل ٥ .

(ب) أطلب مساعدة زملائك في تحديد الأسئلة التي ترغب في إجابات لها عند دراستك هذا التلميذ .

(ج) ماهي طرق دراسة الطفل الخاصة التي تستطيع أن تستخدمها للإجابة عن هذه الأسئلة ؟ أي هذه الطرق يؤهل المدرسون لها ؟

GUIDANCE EXPERIENCE

B. Select at random the names of three of your pupils and note the types of test and non-test data recorded in the cumulative folder of each. In addition to these data, bring the answers to the following questions to your guidance class for group study :

a. Why were these data collected ?

b. How are teachers, counselors, and others using them in the school ?

- c. *What do your colleagues think these test scores mean?*
 - d. *How do teachers interpret these test scores to the pupils and their parents? How would you interpret them differently?*
 - e. *Which of these tests should the school drop from the testing program? Why?*
 - f. *Should the school include other types of tests in the testing program? If your answer is "yes," state the questions for which the school should seek answers through use of tests.*
 - g. *Which non-test techniques does the school use to supplement test scores? Why does it use these particular ones?*
 - h. *Pretend that you are one of the children whose cumulative folders you are studying; then select another member of your guidance group to interpret the test scores for you. Ask the rest of the guidance class to evaluate this performance.*
- C. *For this assignment, select one of your pupils whom you should understand better than you now do. Arrange for a case conference, inviting those of your co-workers who know the pupil best.*
- a. *Record the facts suggested under the topic, "The Case conference Summary," in Chapter 5.*
 - b. *Also, request the assistance of these colleagues in defining questions for which you need answers in studying this pupil.*
 - c. *What specific child study techniques could you use to answer these questions? Which of these techniques are teachers qualified to use?*

SUGGESTED READING

1. E. F. Lindquist, ed., *Educational Measurement*, American Council on Education, Washington, D. C., 1951. This reference should be very useful to teachers who want to improve their tests. For these people probably the most valuable part of this book will be Part II: "The Construction of Achievement Tests."
- a. *What should be the teacher's fundamental goal in constructing achievement tests?*
 - b. *What crucial elements must the teacher consider in writing a good test item?*
 - c. *Why must the teacher give careful attention to the way in which he administers and scores tests?*

١٠ تنظيم السجلات ونتائج الأبحاث



من المحتمل أن معظم من يعمل منا في ميدان التعليم قد لجأ في وقت ما إلى البحث عن المعلومات الخاصة بأحد التلاميذ ، ووجد أن ملف التلميذ الذي يحتوي على المعلومات المطلوبة ، يمتلئ بمحتويات متعددة غير منتظمة • وعندئذ يقول من يستخدم الملف « بالطبع ، هذا ما نتوقعه ، لقد كان هذا الطفل مشكلا دائما » • ويكون البحث عما نرغب في معرفته من بين ما يحويه هذا الملف غير المنظم من معلومات عملية شاقة مرهقة ، مما قد يترتب عليه العزوف عن الاستعانة به والاعتماد في مساعدة التلميذ على مآتيه الذاكرة عنه من معلومات • ولا يخفى علينا ما في ذلك من تعرض للخطأ أو التحيز الشخصي •

ولا يؤدي الإخفاق في استخدام الحقائق الميسورة في السجل التراكمي للتلميذ ، إلى مساعدة الطفل بالصورة المرغوبة • ولكن إذا أردنا استخدام

هذا السجل ، بطريقة ذات فائدة ، فانه ينبغي أن تكون محتوياته وظيفية ، كما ينبغي أن يجمع فيه أعضاء هيئة التدريس المعلومات الدائمة فقط ، ثم ينظموها بحيث يمكن استخدامها . وكما قلنا سابقا ، لا يتحقق هدف التوجيه إذا أضعاء أعضاء هيئة التدريس وقتا كثيرا في تجميع المعلومات بحيث لا يتاح لهم وقت كاف لمساعدة الناشئين على التغلب على مشاكلهم .

لهذا ، سيكون أحد أهداف هذا الفصل تقديم بعض الاقتراحات لاختيار وتنظيم المعلومات التي تحفظ بسجل التلميذ التراكمي . ومن أجل استخدام المعلومات الواردة في هذا السجل والاستفادة منها في تفسير النتائج الإحصائية الواردة فيه بطريقة فعالة متكاملة ، يتطلب الأمر عادة من المشتغلين بالتوجيه الإلمام بالمبادئ الأساسية لعلم الإحصاء والطرق الإحصائية. ولا شك أن الإلمام بها يزيد من كفاءة الموجهين وأعضاء هيئة التدريس في اختيار الاختبارات وتفسير درجاتها ، والتنبؤ بنجاح التلاميذ في مقررات دراسية أو برامج تدريبية معينة ، وتوزيع التلاميذ ووضعهم في مستويات مناسبة ، كما يساعدهم على فهم واستيعاب كل ما ينشر من بحوث ودراسات في ميادين التربية والتوجيه والإرشاد . ومن ثم فإن الهدف الآخر من هذا الفصل ، هو استعراض مختصر للطرق الإحصائية التي تفيد المدرسين والمرشدين النفسيين إلى حد كبير .

السجل التراكمي

يعتبر السجل التراكمي مجهودا يقدم لأعضاء هيئة التدريس قدرا منظما فعالا من المعلومات ، تمكنهم من الإجابة عن معظم الأسئلة السابقة الخاصة بالتلاميذ . والمدرسون ، مثلهم مثل المتخصصين النفسيين ، ينبغي أن يكون لهم نصيب في تخطيط السجل . وتستطيع هيئة التدريس في المدرسة ، بالتعاون مع لجان التوجيه في المدرسة ومجلس التوجيه المشترك الذي سبق وصفه في الفصل الأول ، أن تضع نظاما للسجل التراكمي يركز على حاجاتهم الفعلية .

اختيار المعلومات

تؤثر كل خبرة يمر بها الطفل تقريبا في نموه نحو النضج الكامل . وينبغي أن يساعد السجل التراكمي الذي سبق تخطيطه وتنظيمه بعناية

المدرسين والمرشدين النفسيين فى تحديد نواحي قوة وضعف التلاميذ ، كما ينبغي أن يحتوى على الخبرات التى يبدو أنها تدفع أو تعوق النمو الأكمل لقدرات التلاميذ .

وعندما يقرر أعضاء هيئة التدريس ما يحتاجون الى معرفته ، ويقومون بالمعلومات التى جمعوها فيما سبق ، يستعينون بأسئلة مثل الأسئلة التالية لتوجيه دراستهم :

– ماهى أهمية هذه المعلومات ؟ هل هذه المعلومات يحتاج اليها عضو واحد من أعضاء هيئة التدريس ، أم يستطيع جميع الأعضاء استخدامها ؟ اذا كانت هذه المعلومات لا يحتاج اليها الا شخص واحد ، لماذا لا يجمع بنفسه المادة التى يرغبها ويرجع اليها عندما يحتاج اليها ؟

– كيف تؤدى هذه المعلومات الى دراسة التلاميذ والتعرف اليهم بطريقة أفضل ؟

– أى الطرق ينبغي أن تستخدمها فى الاجابة عن كل سؤال ؟ ولما كانت طرق دراسة الطفل قد نوقشت قبلا (فى الفصول من ٥ – ٩)، فإن القارئ قد أصبح ملما على الأقل بالأسس التى يستطيع أن يختار على أساسها .

– هل تتوافر عند أعضاء هيئة التدريس المؤهلات التى تمكنهم من استخدام النتائج التى يحصلون عليها من كل طريقة من هذه الطرق ؟

– كيف نستطيع تسجيل هذه المعلومات الجديدة فى سجل التلميذ التراكمى ؟

– أى المعلومات الموجودة – فعلا – فى الملف ، يمكن استخدامها لاستكمال هذه المعلومات الجديدة ؟

– أى أعضاء هيئة التدريس ينبغي أن توزع عليهم مسئولية تجميع هذه المعلومات ؟ متى ينبغي تجميعها ؟

– هل ينبغي أن توضع أى قيود على استخدام هذه المعلومات ؟ اذا كان

لا يمكن معالجة بعض المعلومات السرية بعناية خاصة ، فهل ينبغي تجميعها ؟ عندما تجمع هذه المعلومات ، ماهى التحفظات التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار بالنسبة للمعلومات السرية الخاصة ؟ كيف يؤثر الاخفاق فى اتخاذ هذه التحفظات على اجابة التلاميذ ؟

- هل نستطيع تدبير الوقت المطلوب لتجميع هذه المعلومات ؟

- هل نعطي الطفل السوى العناية الكافية باختيار مفردات توضع فى السجل التراكمي ؟ هل يقدم نظام التسجيل التراكمي الذى نتبعه صورة مناسبة عن الطفل السوى كلما تقدم فى المدرسة ؟

تصميم وحفظ الملف

ما الوضع الذى ينبغي أن يكون عليه ملف التسجيل التراكمي ؟ تختلف النظرة الى هذا الموضوع ، ولكن معظم المدرسين يفضلون أن يكون ملف السجل من الورق المقوى ، بحيث يمكن وضع الورق فيه . ومن أجل اختصار المجهود الكتابي ، ينبغي ألا يسجل الا بعض المفردات القليلة على الملف ذاته مثل :

اسم التلميذ ، اسم الوالدين ، عنوان المنزل ، رقم تليفون المنزل ، سجل حضور التلميذ فى المدرسة ، أسماء وأماكن المدارس التى التحق بها من قبل ، درجاته المدرسية ، نتائج الاختبارات التى طبقت عليه . وفى بعض الأحيان يهيا مكان لسجل النشاط وسجل العمل .

وعندما يختار أعضاء هيئة التدريس معلومات جديدة ، ينبغي أن يعرفوا ما يوجد فى الملف من معلومات ، ويحذفوا المعلومات عديمة الفائدة ، ويميدوا تنظيمها . وبالرغم من أن أعضاء هيئة التدريس يكونون قد بذلوا جهداً طيباً فى اختيار المعلومات وتنظيمها ، فقد يظل الملف كبيراً جداً ومكدساً ، بحيث يجد من سهولة استخدامه الفعّال . وهناك بعض الأسباب التى تؤدى الى ذلك . فعلى سبيل المثال ، يترك بعض المدرسين بعض أوراق الاختبارات وأوراق الاجابة فى الملف ، بعد تسجيل نتائج الاختبار ، لأنهم يتوقعون استخدام الاستجابات التى على الاختبار مستقبلاً فى تشخيص ما قد يواجه التلميذ من صعوبات ، وفى تخطيط برامج التدريس العلاجى الملائمة .

ومن الممكن أن توضع هذه الاختبارات وأوراق الإجابة جانبا بعيدا عن الملف ، مادام ليس هناك حاجة اليها في تقويم آثار التدريس العلاجي . وإذا لم تستخدم أوراق الإجابة مع الاختبارات المقننة ، فإن المدرس يستطيع أن يعد جدولاً لتحليل المفردات مثل ذلك الذى يوجد فى شكل (١٩) . ولا يحتاج مثل هذا الجدول الا الى وقت بسيط ، كما تبين التوجيهات الموضوعية له فى نفس تلك الصفحة . ومع هذا الجدول ، وصورة أخرى من الاختبارات يستطيع المدرس أن يحصل من الاختبار على المعلومات الخاصة بالتدريس العلاجي لكل تلميذ فى الفصل .

وتكون بعض ملفات التلاميذ مزدحمة جداً ومكدسة بالبيانات ، ولا تستخدم ، ذلك لأن هناك عدة أشخاص يجمعون الحقائق الخاصة بالتلاميذ ، ويعملون معهم ، ويضع كل منهم المعلومات التى يحصل عليها فى الملف . وحيث ان جزءاً بسيطاً فقط من ملفات التلاميذ يندرج تحت هذه الفئة ، فإن الأمر لا يتطلب جهداً كبيراً من أجل تلخيص وتبويب تقارير المدرسين المتنوعة ، وملاحظاتهم فى ميادين مشكلات معينة . وينبغي أن يكون أحد الأشخاص مثل مدرس الفصل أو المرشد النفسى فى الفصل مسئولاً عن هذه العملية . وينبغي أن يدرس هذا الشخص ويحدد ميادين مشكلات التلاميذ الرئيسية ، كما ينبغي أن يضع الأدلة المقدمة عن كل مشكلة ويتتبع تطورها ، ويوجه عناية خاصة الى تسجيل ما اذا كان هناك تقدم نحو علاج هذه المشكلة أم لا . وعندما يجد فى الملف بعض المشكلات بدون معلومات تتبعية عنها ، ينبغي أن يبحث هذا الشخص عن الأدلة الإضافية من أولئك الذين تتوافر عندهم معرفة أفضل بالتلميذ . (وكما أشرنا سابقاً ، تعتبر اجتماعات دراسة الحالة أكثر الطرق فاعلية فى الحصول على المعلومات الضرورية الجديدة) .

ولا تختزل هذه الطريقة فى تلخيص المعلومات ، حسب ميادين المشكلات ، الجهد الكبير فقط ، بل تنظم المعلومات فى وضع ذى معنى . وتتطلب هذه الطريقة توفير مهارات علاجية ، ووقت كاف للكتابة ، وفى معظم الأحيان تكون المشكلة الرئيسية هى صعوبة توفير المساعدة الكتابية أو الوقت الكافى للكتابة . ولن تكون هذه العملية عبئاً ثقيلاً اذا قسمت المدرسة العمل على عدة أشخاص (مثل مدرسى الفصول) ، أو اذا عينت المدرسة موظفاً يساعد المرشد النفسى فى أعماله الكتابية والسكرتارية .

ويعتبر نقص المساعدة فى الأعمال الكتابية المشكلة الكبرى فى حفظ كل السجلات المدرسية ، وبالتالي يقضى المدرسون وقتا كبيرا فى العمل الكتابى ، فى حين أن المفروض أن يقضوا هذا الوقت فى العمل مع التلاميذ . ومن أجل اختزال الأعمال الكتابية الى أدنى قدر ممكن ، ينبغى أن يلجأ المدرسون الى الاختصار . وعلى سبيل المثال : عندما يختار المدرسون اختبارا ما ، ينبغى أن يشجعوا على تنظيم عملية التصحيح الآلى . وفى معظم الولايات المتحدة الأمريكية ، تقدم إحدى الكليات أو الجامعات مكتبا لتصحيح الاختبارات بأثمان زهيدة جدا ، ولا تكلف هذه الخدمات المدارس الا نفقات بسيطة ، كما تحرر المدرسين من ساعات طويلة من العمل المكتبى . وينبغى أن يضع المدرسون والمرشدون فى اعتبارهم ، مثل تلك الوسائل التى تختصر الوقت ، عند اختيار الطرق غير الاختبارية والطرق الاختبارية للدراسة التلاميذ . وعلى سبيل المثال : هناك بعض المعلومات ينبغى كتابتها فى السجل التراكمى ، مثل درجات الاختبارات ، والمستويات العلمية ، والمعلومات الخاصة بشخصية التلميذ . أما المعلومات الأخرى ، غير تلك التى سبق ذكرها ، فينبغى ألا تعاد كتابتها مرة ثانية فى نفس الملف التراكمى ، وبدلا من ذلك ينبغى أن يصمم أعضاء هيئة التدريس فى الوقت الذى تقرر فيه استخدام طرق دراسة الطفل صورا ملائمة للحصول على المعلومات بحيث يمكن حفظها فى الملف بدون إعادة كتابتها .

وقد قلعت عدة مدارس مقررات تستهدف تدريب الطلاب على الشؤون الادارية . وعندما تختار المدرسة هؤلاء الطلاب بعناية ، وعندما يشعر أعضاء هيئة التدريس بأن هؤلاء الطلاب يمكن الثقة بهم ، ويقدمون لهم الخبرات العملية المناسبة ، يستطيع المدرسون أن يحصلوا منهم على مساعدة ممتازة فى الأعمال الكتابية . ويتمثل ذلك فى تسجيل هؤلاء الطلاب درجات الاختبارات ، وكتابة ملخصات المرشدين النفسيين والمدرسين .

ويدعى بعض الذين يرهبون هذه الفكرة ، أن تلاميذ المدرسة الثانوية لا يمكن أن يوثق بهم فى مثل هذه المعلومات السرية الخاصة ، ولكن اذا كان الناس لا يتقون بمثل هؤلاء الطلاب الذين اختارهم المدرسون بعناية فائقة ، فكيف يتقون بأمثالهم، ممن يكبرونهم بسنة أو سنتين ، ويعملون فى سكرتيرية رجال الأعمال وأصحاب المهن ؟ وفى الحقيقة أن هناك بعض العاملين بالسكرتيرية فى المدارس ، وبعض المدرسين يصعب ائتمانهم على المعلومات

الخاصة • وفي كل مستوى ابتداء من التلميذ حتى الناظر ، يعتبر افشاء الأسرار أمرا خطيرا ، وينبغي معاقبة أولئك العاملين في المدارس الذين يفشون الأسرار • وبالطبع ، ينبغي ألا يستخدم مثل هؤلاء الطلاب في الأعمال الكتابية ما لم يقتنع الناظر وهيئة التدريس بأنه يمكن الثقة بهم •

وعندما يستخدم الطلاب في هذه العملية ، ينبغي أن يقال لهم في كل حالة ، أنهم يتعاملون مع معلومات سرية • وإن الاخفاق في حفظ هذه الأسرار يسيء الى شخص ما • وبالإضافة الى ذلك ، ينبغي أن يدرك هؤلاء الطلاب أنهم اختبروا لهذا العمل لأنهم أعدوا لأدائه جيدا ، ولأنه يمكن الثقة بهم • ولا يحتمل في ظل هذه الظروف أن يفشى هؤلاء الطلاب الأسرار التي أؤتمنوا عليها ، ويتعلم هؤلاء الناشئون أداء هذا العمل ، كما يصبحون على وعى بضرورة أدائه جيدا •

تسجيل تقديم التلميذ

بعد أن استعرضنا بعض مشكلات اختيار المعلومات وحفظ السجل التراكمي ، سوف نواصل هذه العملية لنرى كيف يمكن استخدام هذا السجل لتتبع الطفل في المدرسة •

وينبغي أن يبدأ العمل في السجل التراكمي عقب اجتماع عام يشترك فيه المدرس والطفل وولي أمره ، وفي بعض الأحيان « الزائرة الصحية بالمدرسة » - قبل دخول الطفل في المدرسة • وفي ذلك الوقت ، ينبغي تسجيل الحقائق المستديمة الخاصة بالفترة المبكرة من حياة الطفل في استفتاء تاريخ الشخصية (الفصل الخامس) • وتضع عدة مدارس نتائج الكشف الطبي وفحوص الأسنان التي تجرى على الطفل ضمن هذه الحقائق •

وكلما تقدم الطفل في المدرسة ، ينبغي اضافة المعلومات المتجددة كلما تطلبها الأمر • ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام طرق دراسة الطفل التي سبق وصفها في الفصول من ٥ الى ٩ من هذا الكتاب ، ومن الممكن أن تنتهي الكتابة في السجل التراكمي عندما يتخرج التلميذ في المدرسة ليلتحق بجهة ما ، أو عندما ينقل الى معهد تعليمي آخر •

وحيث ان المعلومات الخاصة بالتلاميذ المنتقلين لا تحول معهم دائما ويصعب في بعض الأحيان الحصول عليها ، فانه ينبغي أن يتصرف ناظر

المدرسة التي انتقل اليها الطفل حديثا فورا من أجل الحصول على هذه المعلومات . ويستطيع الناظر عندئذ أن يحصل من التلميذ المنقول اليه حديثا (أو من والديه) على اسم وعنوان ناظر المدرسة السابقة التي نقل منها ، ثم يكتب اليه خطابا يطلب منه المعلومات التي يحتاج اليها . وإذا كانت هناك حالات مماثلة كثيرة فمن الممكن أن يطبع خطابا يرسل مع استفتاء للحصول على البيانات المطلوبة الى ناظر المدرسة السابقة . ولكن لكي يحصل ناظر المدرسة التي انتقل اليها التلميذ حديثا على نتائج طيبة ، ينبغي أن يرسل خطابات شخصية مكتوبة الى الناظر السابق . ومثل هذه الطريقة تجعل ناظر المدرسة السابقة يشعر أن هيئة التدريس في المدرسة الحديثة تهتم باخلاص بالتلميذ الجديد ، وأنه من أجل أن يقوموا بعملهم جيدا يحتاجون الى المساعدة التي يطلبونها .

ورغم أنه ينبغي اعداد هذا الاستفتاء من أجل تجميع أكبر قدر ممكن من المعلومات الخاصة بالتلاميذ المنقولين اليها حديثا ، فانه ينبغي ألا يكون هذا الاستفتاء طويلا بحيث يضع أعباء كثيرة على المدرسة السابقة . وتعتبر ظروف الطفل الشخصية وسجله الصحي، وتقرير تقدمه المدرسي - الحد الأدنى من المعلومات التي يمكن الحصول عليها . وبعد أن يوزع الناظر التلميذ الجديد على مدرس الفصل ، ينبغي أن يحصل المدرس من التلاميذ (أو والديهم) على المعلومات المانلة لتلك المعلومات التي تحفظ لسائر التلاميذ في ذلك الصف . وليس هناك داع لطلب تلك المعلومات التي يمكن الحصول عليها بسرعة ودقة من التلميذ نفسه ، عن طريق الاستفتاء الموضوع لجميع البيانات عن التلاميذ المحولين الى المدرسة حديثا .

حفظ وتجميع السجلات

أين تحفظ السجلات ؟ ليس هناك اجابة واحدة تعتبر نموذجية لكل المدارس . وحيث ان أطفال المدرسة الابتدائية يقضون معظم يومهم الدراسي مع معلم واحد ، فان هذا المعلم يستطيع أن يحفظ السجلات في فصله الدراسي . وإذا نظمت المدرسة الثانوية بحيث يقضي رائد الفصل وقتا من اليوم الدراسي مع مجموعة ما ، فان هذا المعلم يفضل الاحتفاظ بهذه الملفات في حجرته (حجرة الريادة) . وإذا لم يكن للأطفال حجرات للريادة ، وإذا كانوا يقضون وقتا بسيطا في حجرة الريادة ، فانه ينبغي حفظ الملفات في

المكتب الرئيسى بالمدرسة • ويستطيع أن يقرر أعضاء هيئة التدريس ، الذين يستعملون الملفات ، أين تحفظ هذه الملفات •

وبغض النظر عن المكان الذى تحفظ فيه السجلات ، ينبغى أن يتأكد أعضاء هيئة التدريس من أن المعلومات السرية ليست ميسورة الا للأشخاص الذين يحتاجون إليها • وينبغى أن تكون معظم المعلومات ميسورة لجميع أعضاء هيئة التدريس ، كما ينبغى ألا تقدم ملاحظات المرشد النفسى عن مقابلاته الشخصية الى أى شخص آخر بدون إذن من التلميذ •

وبينما أكدنا سابقا ، أن معظم المعلومات الموجودة فى السجل التراكمى تعتبر معلومات سرية ، فإن أصحاب الأعمال فى معاهد التدريب والكنيات الجامعية ، يطلبون معلومات أكثر تفصيلا عن التلاميذ الذين تخرجهم المدارس • ويجد هؤلاء الناس أيضا أنهم يستطيعون العمل مع الموظفين أو الطلاب بطريقة أكثر فاعلية عندما يزداد فهمهم لهم • ولذلك يلجأون الى الاستعانة بالمدرسة عند تقصى ظروف الفرد الشخصية • وإذا كانت المدرسة ترغب فى أن تكون قادرة على مساعدة هؤلاء الرؤساء أو هذه المؤسسات التعليمية فى ذلك ، فينبغى أن تكون هذه المعلومات مشاركة بينهم • لذلك يجب أن تحفظ الملفات التراكمية لاستخدامها استعمالا فعالا بعد أن يترك الطالب المدرسة • وقبل أن يوضع الملف فى المخازن ، ينبغى أن يعاد فحصه لرفع المعلومات الدخيلة منه ، ثم ترسل الملفات مرتبة بشكل منسق من جميع المدارس الى مكان مركزى لحفظها •

الطرق الاحصائية لتجميع المعلومات

يعتقد بعض أخصائى التوجيه أن من الصعب عليهم دراسة الاحصاء • ولكن الأمر لا يحتاج الى أن ينظر المدرسون والمرشدون النفسيون الى هذا الموضوع تلك النظرة المترددة • كما أن المعلومات الاحصائية التى يحتاج اليها المدرسون والموجهون يسهل فهمها وليس بها صعوبة ما ، رغم أن اتقانها يتطلب انتباها وتركيزا كبيرا • وسنعرض فيما يلى بعض المبادئ والطرق الاحصائية الأساسية ، كما سنعرض المعادلات الخاصة بها بطريقة بسيطة ، بحيث تبدو فائدتها للمشتغلين بالتوجيه • ولا يتطلب فهم هذه المعادلات أكثر من معرفة بعض المهارات الرياضية (الجبر) - فى مستوى الصف الثالث

الاعدادى ، كما أنك تستطيع أن تستعين بـمدرسى الرياضيات فى المدرسة ، اذا واجهت أى صعوبة فى هذا الصدد .

التوزيع التكرارى

يعتبر التوزيع التكرارى احدى الطرق البسيطة التى تستخدم من أجل تنظيم نتائج الاختبارات لمقارنة الفرد مع جميع الأفراد فى المجموعة . وبالإضافة الى ذلك ، يعتبر اعداد التوزيع التكرارى ، عادة ، الخطوة الأولى فى العمليات الاحصائية .

وفيما يلى مجموعة من الدرجات نقلت مباشرة من كراسة أحد المدرسين وقد حصل عليها تلاميذ الصف الأول الثانوى فى اختبار للرياضيات :

٨٣ ، ٧٥ ، ٩٦ ، ١٢٨ ، ١١٦ ، ١٠٠ ، ١٠٧ ، ٩٤ ، ١٢٥ ، ١١٣ ، ٨٧ ، ٩٧ ، ١٠١ ، ٩٢ ، ٩٣ ، ١٠٦ ، ١٠٦ ، ١٠٠ ، ٨٢ ، ١٢٠ ، ١٠١ ، ٩٩ ، ٧٣ ، ٩٤ ، ١١٤ ، ١١٠ ، ١١٤ ، ١٠٢ ، ٩٥ ، ١٠٣ ، ١٠٣ ، ٧٧ ، ١٠٠ ، ٩٨ ، ٨٥ ، ١١٣ ، ٩٥ ، ١٠٩ ، ١١٦ .

ومن الواضح أن هذه الدرجات عندما تسرد فى وضع غير منتظم مثل الوضع السابق ، لا تسهل مقارنة أى درجة منها مع سائر الدرجات . ومن أجل اعداد التوزيع التكرارى ترتب كل هذه الدرجات ترتيبا تنازليا من أعلى درجة الى أقل درجة ، ثم يرتب فى شكل جدول عدد التلاميذ الذين حصلوا على أقل درجة ، ويتيسر عمل هذه العملية بالنسبة لعدد بسيط من الدرجات ، ولكن اذا كانت هذه الدرجات كثيرة الى حد كبير ، فانه من الأفضل أن ترتب هذه الدرجات فى فئات . وعند عمل هذه الفئات تتمثل الخطوة الأولى فى معرفة عدد الفئات التى ستستخدم ، ومدى كل فئة . ويتمثل العدد الأنسب للفئات فى ١٥ فئة ، وبالتالي يقسم المدى بين أعلى درجة وأقل درجة الى ١٥ قسما . وفى المثال السابق أعلى درجة هى ١٢٨ ، وأقل درجة هى ٧٨ ، ومن ثم فإن المدى - الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة هو ٥٠ . وعندما يقسم هذا المدى على ١٥ ، فإن الناتج سيكون أقل من ٤ تقريبا ، وهو يمثل مدى الفئة . ولكن يفضل عادة أن يكون حجم الفئة رقما فرديا (بحيث يكون لكل فئة وسط يمثل رقما صحيحا) ، ومن ثم ففى هذا المثال ، يكون حجم الفئة المناسب هو ٣ .

ثم نأخذ أقرب عدد لأعلى درجة ويقبل القسمة على حجم الفئة (٣) ،
والرقم المضروب في ٣ والقريب من مستوى أعلى درجة في هذا المثال هو ١٢٩
(حيث ان ١٢٨ لا تقبل القسمة على ٣) . ويصبح هذا الرقم هو وسط أعلى
فئة : وفي هذا المثال تكون أعلى فئة هي ١٢٨ - ١٣٠ . وعندما نواصل
تحديد الفئات تنازليا ونضعها في جدول ، نحصل على التوزيع التكرارى
الموضح فى شكل (١٦) . لاحظ أن هناك فئات متعددة لا توجد بها درجات فى
هذا الاختبار ، وفئات أخرى لا توجد فيها الا درجة واحدة . لاحظ أيضا أنه
يترتب على استخدامنا ثلاث درجات كمدى للفئة الواحدة ، وهو رقم أقل من
مدى الأرقام الذى قسمناه على ١٥ - أننا حصلنا على ٢٠ فئة ، وإذا رغبتنا فى
أن يكون عدد الفئات أقل من ١٥ ، فأننا نستطيع أن نحدد حجما للفئة يزيد
على ٣ ، وليكن ٥ مثلا .

شكل رقم (١٦) توزيع تكرارى

////	١٠٠ - ٩٨	/	١٣٠ - ١٢٨
////	٩٧ - ٩٥	/	١٢٧ - ١٢٥
////	٩٤ - ٩٢		١٢٤ - ١٢٢
	٩١ - ٨٩	/	١٢١ - ١١٩
/	٨٨ - ٨٦	//	١١٨ - ١١٦
//	٨٥ - ٨٣	////	١١٥ - ١١٣
/	٨٢ - ٨٠	//	١١٢ - ١١٠
/	٧٩ - ٧٧	//	١٠٩ - ١٠٧
/	٧٦ - ٧٤	//	١٠٦ - ١٠٤
/	٧٣ - ٧١	////	١٠٣ - ١٠١

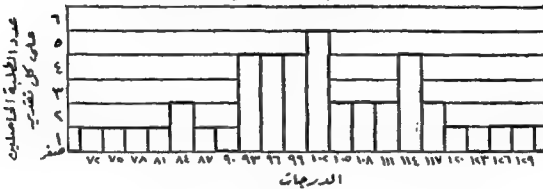
وأهم شيء أننا نستطيع أن نرى من هذا التوزيع التكرارى أن هناك
تركيزا كبيرا فى التلاميذ الذين حصلوا على درجات قريبة من متوسط المدى .
وتظهر مثل هذه المعلومات فى هذا التوزيع التكرارى بسرعة ووضوح .
وكذلك يمكن الاستفادة منه كأساس عام يستطيع المعلم أن يقارن منه
أداء أى تلميذ بالنسبة للمجموعة . وسنرى فيما بعد أن التوزيع التكرارى
يبين أنواعا متعددة من العرض البيانى للنتائج . وعموما ، حتى اذا لم يكن
الغرض هو عرض النتائج على أى شخص آخر ، وكان المطلوب هو توزيع
التلاميذ وتقسيمهم الى المستويات المختلفة ، فليس من الضرورى عادة ، أن

نستطرد في وضع النتائج في أشكال بيانية ، حيث ان التوزيع التكرارى يكون قد بينها بوضوح .

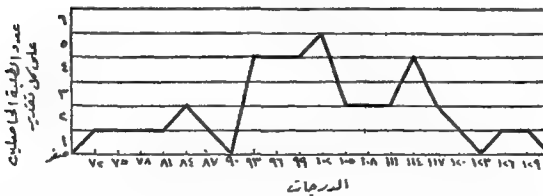
التمثيل البياني

يعتبر المدرج التكرارى (Histogram) طريقة لتصوير النتائج المبينة في التوزيع التكرارى لتوضيح الفروق في التوزيع . ويستخدم المضلع التكرارى (Polygon) عند تأكيد أهمية استخدام العلاقات المستمرة بين النتائج . ويمثل شكل (١٧) المدرج التكرارى ، في حين يمثل الشكل (١٨) المضلع

شكل رقم (١٧) المدرج التكرارى



شكل رقم (١٨) المضلع التكرارى



التكرارى . وقد رسم كل من هذين الشكلين على أساس درجات تلاميذ الصف الأول الثانوى في اختبار الرياضيات (الذى سبق لنا أن ذكرناه) . ويعرف الخط المستقيم الواقع على يسار كل من الرسمين البيانيين بالمحور الرأسى ، ويلتقى هذا المحور في أسفله في الجانب الأيسر بالمحور الأفقى . ويوضع على المحور الرأسى عدة نقاط على أبعاد متساوية تحدد عدد التلاميذ الذين حصلوا على أى درجة معينة في الاختبار ، ويقسم المحور الأفقى الى نقاط على أبعاد متساوية ، يمثل كل منها وسط كل فئة استخدمت في التوزيع التكرارى . وعلى ارتفاع أى نقطة من المحور الأفقى للمدرج التكرارى ، يمثل

ارتفاع المستطيل عدد التلاميذ الذين تقع درجاتهم خلال هذه الفئة (تمثل قاعدة المستطيل الفئة التكرارية) . وفي المصطلح التكرارى تمثل النقط المبينة على الرسم البياني ، على استقامة منتصف الفئة التكرارية مباشرة ، عدد الدرجات التى تقع فى هذه الفئة . وعلى سبيل المثال : هناك أربعة تلاميذ تقع درجاتهم بين ٩٢ ، ٩٤ ، ولذلك نجد فوق منتصف الفئة التكرارية ٩٣ فى شكل (١٧) مستطيلا ينتهى على ارتفاع ٤ فى المحور الرأسى ، كما نجد فى شكل (١٨) نقطة على الرسم البياني فوق منتصف هذه الفئة توازى رقم ٤ على المحور الرأسى .

ولكى نستطيع تمثيل النتائج على هذه الرسوم بدقة ، ينبغي أن تكون الوحدات الممثلة على كل من المحور (الرأسى والأفقى) ذات أبعاد متساوية ، كما ينبغي ، بقدر الامكان ، أن تبدأ الوحدات الممثلة على كل من المحورين من نقطة الصفر (عند التقائهما معا) . وبالنسبة الى شكل (١٧) وشكل (١٨) ، مادامت تستخدم وحدات متساوية على المحورين الرأسى والأفقى ، فليس هناك مانع من أن يوضع مدى الدرجات فقط عليها ، وذلك اذا كان البدء من نقطة صفر يؤدي الى وجود رسم بياني كبير وغير عملي .

تلويب

قد تؤدي التوجيهات اللفظية للعمليات الحسابية الى صعوبة فهم ما تقرأ حتى لو كانت هذه العمليات فى غاية البساطة . وتمثل أفضل طريقة لفهم مثل هذه التوجيهات فى أن تراجع قراءتها وأن تستخدم ورقة وقلم . واذا كانت التوجيهات السابقة لعمل التوزيع التكرارى غير واضحة ، فستكون أكثر وضوحا اذا وضعت توزيعا تكراريا على أساس أن يكون مدى كل فئة خمس درجات بدلا من ٣ لنفس هذا الاختبار .

التحليل التكرارى واستخدامه فى تشخيص مشكلات التعليم

قد يستخدم المدرس نوعا آخر من التحليل التكرارى فى دراسة الاجابات على الاختبار لتحديد المفاهيم والمهارات ، التى ينبغي أن يعيد تدريسها قبل أن يترك الوحدة التى درسها لتلاميذه وأجرى عليها الاختبار . وسنستخدم فى هذا الصدد مجموعة جديدة من اجابات التلاميذ على اختبار فى مادة التاريخ أجرى على تلاميذ الصف الثانى الثانوى . ويعطينا شكل (١٩) مثال هذا التحليل التكرارى ، الذى يبين لنا المفردات التى أخطأ فيها كل تلميذ

خاصا ، فان هذه الصورة البيانية تساعد المدرس على تحديد جميع موضوعات التدريس العلاجي الذى يمكن أن يتبع بعد ذلك .

وعند وضع جدول لتحليل الأخطاء ، يحتاج المدرس الى ورقة رسم بياني كبيرة (ورق مربعات) ليكتب فيها أرقام مقدرات الاختبار فى المحور الأفقى ، وأسماء التلاميذ فى الحيز الأيسر على طول المحور الرأسى ثم يقرأ المدرس درجة اجابة كل تلميذ ، ويضع علامة x فى المربع الذى يمثل كل مفردة أخطأ فيها التلميذ .

وفى شكل (١٩) ، يمثل العمود الذى فى الجانب الأيمن الدرجة الكلية التى حصل عليها كل تلميذ .

استخدام المتوسطات

هناك عدة أنواع من المتوسطات (Averages) تتمثل فى المتوسط الحسابى (Mean) والوسيط (Median) والنوال (Mode) . وعندما يتكلم الناس عن « متوسط درجات تلاميذ المدرسة الثانوية » أو « متوسط مستوى المعيشة فى أمريكا » أو « متوسط الشخصية » . لا يعرف رجل الاحصاء بالتحديد أى المتوسطات يعنى هؤلاء الناس . ولهذا السبب يعتبر التعبير « متوسط » - بدون تحديد المقصود منه تعبيراً غير محكم ، ينبغى ألا يستخدم فى العمليات الاحصائية .

وتستخدم هذه الأنواع الثلاثة من « المتوسطات » لأغراض مختلفة الى حد ما ، ولكن كل هذه الأنواع الثلاثة تعتبر مقاييس للنزعة المركزية . أى انها يمكن أن تستخدم لتمثيل المظاهر الفعلية ، أو « الشائعة » فى مجموعة ما ، وعلى هذا يحتاج المدرس أو المرشد النفسى الى مقياس للنزعة المركزية كلما أراد مقارنة أداء فرد ما بأداء جميع أفراد المجموعة ، كما يحتاج الى قياس النزعة المركزية كنقطة بدء كلما أراد فحص تباين الدرجات فى فصل دراسى معين .

المتوسط الحسابي

يعتبر المتوسط الحسابي نوعا من المتوسطات يعرفه جيدا معظم تلاميذ المدارس الابتدائية ، وقاعدة حساب المتوسط الحسابي هي القاعدة التي يفكر فيها معظم الناس عندما يناقشون « المتوسطات » وتتمثل في :

١ - تجمع كل الدرجات .

٢ - يقسم حاصل جمع الدرجات على عدد الدرجات .

ويمكن وضع هذه القاعدة ببساطة بدون استخدام المعادلة الرياضية الخاصة بها ، ويمكن مناقشة هذه المعادلة بتفصيل قد يقدم لنا بداية للرموز التي سنستخدمها فيما بعد :

$$م = \frac{\text{مجم س}}{ن}$$

حيث م = المتوسط الحسابي

مجم س = مجموع (س) الدرجات (

ن = عدد الدرجات

وعلى سبيل المثال : اذا رجعنا الى درجات تلاميذ الصف الأول في اختبار الرياضيات (الذي سبق لنا أن ذكرناه . انظر شكل ١٦) نجد أن :

مجموع هذه الدرجات = ٩٣١

عدد الدرجات = ٣٩

$$م = \frac{\text{مجم س}}{ن} = \frac{٩٣١}{٣٩} = ٢٣.٨٠$$

عند تعريب هذا الرقم الى أقرب رقم صحيح = ٢٤

وعندما يتكلم الناس عن (متوسط انتاج القمح لكل فدان) أو (متوسط النقود التي أنفقتها السيدات على الملابس سنة ١٩٥٣ في مدينة (أ)) أو (متوسط طول الذكور الذين يبلغون التاسعة عشرة من عمرهم) أو (متوسط الدخل الأسبوعي لعمال المناجم في المدينة (هـ) سنة ١٩٥٤)

٠٠٠ فانهم يقصدون بتعبير المتوسط هنا « المتوسط الحسابى » • ويعتبر هذا التعبير أكثر دقة فى حساب مقاييس النزعة المركزية • وإذا كان هذا هو ما يقصدون فعلا ، فانهم قد اختاروا المقياس الصحيح للنزعة المركزية للتعبير عن فكرتهم • وفى المدارس ينبغى أن يستخدم المتوسط الحسابى للتعبير عن بعض الحالات التى تتمثل فى « متوسط نفقات كل تلميذ عند تشغيل المدارس الابتدائية فى الريف سنة ١٩٥٤ » أو « متوسط درجات الصفوف » أو « متوسط طول لاعبي كرة السلة بالجامعات » أو « متوسط عدد سنوات التدريس التى يقضيها المعلمون الذين يتكون الحدمة قبل مضى عشر سنوات ».

وينبغى أن يستخدم الفرد المتوسط كلما احتاج الى مقياس للنزعة المركزية يتضمن كل درجة • ولكن تعتبر هذه الميزة من عيوب المتوسط الحسابى فى نفس الوقت ، لأنه فى بعض الأحيان لا يستطيع المتوسط تحديد الدرجة الشائعة فى المجموعة • ويترتب على تأثر المتوسط الحسابى بكل درجة من درجات الاختبار ، زيادة تأثره بالدرجات المتطرفة ، سواء أكانت هذه الدرجة عالية جدا أم منخفضة جدا ، بغض النظر عن عددها • ويؤدى هذا الى انحراف المتوسط الحسابى عن الدرجة الشائعة ، نتيجة تأثره بهذه الدرجات المتطرفة • وعلى سبيل المثال ، وجد أن درجات اختبار للأحياء كانت موزعة كالاتى :

شكل رقم (٢٠) توزيع تكرارى لدرجات التلاميذ فى اختبار للأحياء

٧٩	/	٧١	٦٢	٥٤	/	٤٦	/
٧٨	//	٧٠	٦٢	٥٣	//	٤٥	/
٧٧		٦٩	٦٠	٥٢	///	٤٤	
٧٦		٦٨	٥٩	٥١	////	٤٣	
٧٥		٦٧	٥٨	٥٠		٤٢	
٧٤		٦٥	٥٧	٤٩	//	٤١	
٧٣		٦٤	٥٦	٤٨	///	٤٠	/
٧٢	/	٦٣	٥٥	٤٧	//		

ويلاحظ عندما ننظر الى هذا التوزيع التكرارى بسرعة أن أغلب التلاميذ حصلوا فى هذا الاختبار على ٥٠ • ولكن المتوسط الحسابى لهذه الدرجات

هو ٥٤٣٠ . وقد حصل أربعة تلاميذ على درجات أعلى بكثير عن سائر التلاميذ ، بحيث انهم جذبوا المتوسط الى درجة أعلى ، ولم يحصل على درجة أعلى منها الا خمسة تلاميذ فقط . وعندما يرى أحد الموجهين أن الدرجات الكبرى تؤدي الى هذا التأثير ، يحتاج الى تقدير آخر للأداء الفعلي . وعندئذ قد يرغب في استخدام الوسيط لأنه لا يتأثر بمثل هذه الدرجات المتطرفة .

الوسيط

يعتبر الوسيط مقياساً للنزعة المركزية الذي يمثل « الفرد الشائع » (Typical Individual) أو « الانتاج الشائع » أو « الموقف الشائع » . وقبل تحديد « الشخص الشائع » من الضروري أن نعرف كلمة « الشائع » (Typical) ، في اطار سعة محددة جيداً . وعلى سبيل المثال قد يرغب المعلم في معرفة الرياضيات العامة التي عرفها التلميذ الشائع في الصف الثالث من المدرسة الثانوية . ويؤدي هذا السؤال الى تحديد مهارات ومفاهيم الرياضيات العامة أولاً . وتمثل الخطوة الثانية في وضع أو الاستعانة بمقياس مقبول يقيس هذه المهارات والمفاهيم . وأخيراً ، ينبغي تحديد التلميذ الشائع في الصف الثالث الثانوي في اطار جميع تلاميذ الصف الثالث الثانوي . وعندما يستكمل المتخصص هذه المناقشات ، يستطيع أن يستخدم درجة الوسيط كمقياس لمعرفة المهارات العامة للتلميذ الشائع في الرياضيات العامة.

والوسيط هو الدرجة الوسطى في توزيع للدرجات ، منظم في تتابع عددي . ومع استخدام درجات التلاميذ في اختبار الرياضيات (الذي سبق ذكره . انظر شكل ١٦) نجد أن التوزيع التكراري مرتب حسب تسلسل الدرجة ، ويبدو على الوجه التالي : ١٢٨ ، ١٢٥ ، ١٢٠ ، ١١٦ ، ١١٦ ، ١١٤ ، ١١٣ ، ١١٣ ، ١١٠ ، ١١٠ ، ١٠٩ ، ١٠٧ ، ١٠٦ ، ١٠٦ ، ١٠٣ ، ١٠٢ ، ١٠٢ ، ١٠١ ، ١٠١ ، ١٠٠ ، ١٠٠ ، ٩٩ ، ٩٨ ، ٩٧ ، ٩٦ ، ٩٥ ، ٩٥ ، ٩٤ ، ٩٤ ، ٩٣ ، ٩٢ ، ٨٧ ، ٨٥ ، ٨٣ ، ٨٢ ، ٧٧ ، ٧٥ ، ٧٣ .

والدرجة الوسطى هي ١٠١ . وتمثل هذه الدرجة الوسيط . أما اذا كان عدد درجات التوزيع زوجياً فيمكن تعيين الوسيط بأخذ النقطة التي تتوسط الدرجتين الواقعتين في وسط التوزيع . وعلى سبيل المثال : الوسيط

فى الدرجات التالية : ١٢ ، ٨ ، ٤ ، ١ هو ٦ ، حيث ان ٦ تقع فى منتصف المسافة بين ٤ ، ٨ ، وسبقها نصف عدد الدرجات ويليه نصف عدد الدرجات (*) .

ويستخدم الوسيط بدلا من المتوسط ، وعلى سبيل المثال : فى حالة الصحفي الذى يهتم بمعرفة مستويات قراءة بعض الأشخاص . ويعرف هذا الصحفي أنه اذا كان يرغب فى أن يقرأ الناس جريدته ، فينبغى أن يكتب فى صحيفته الموضوعات التى تتناسب مع مستوى قراءة القارئ العادى « الشائع » أى القارئ الذى يمثل أكثر الناس شراء لصحيفته . وفى المواقف المدرسية ، يلائم المعلم طريقة تدريسه بحيث يساعد التلميذ العادى « الشائع » أو الوسيط ، مع توجيه عناية خاصة الى المجموعات المتطرفة فى الفصل . وبالطبع عند التعرف الى الوسيط ، ينبغى أن يصف المعلم التلميذ العادى « الشائع » أو الوسيط فى اطار بعض السمات الخاصة ، لأن التلميذ العادى (الشائع أو الوسيط) فى الجبر ، ربما لا يكون بالتالى هو التلميذ العادى (الشائع أو الوسيط) فى الفنون .

وفى بعض الأحيان ، تكون درجة المتوسط هى درجة الوسيط ، وقد كانت الدرجة المتوسطة هى الدرجة الوسيطة فى المثال السابق الذى ذكرناه عن درجات تلاميذ الصف الثالث الثانوى فى اختبار الرياضيات ، وعلى النقيض ، كانت الدرجة المتوسطة تختلف بوضوح عن الدرجة الوسيطة فى حالة درجات اختيار الأحياء .

(*) الوسيط أو الدرجة الوسطى هى الدرجة التى تسعها نصف عدد الدرجات ويلها نصف عدد الدرجات . وحسب الوسيط فى هذا المثال على النحو التالى :

$$\text{عدد الدرجات} = \frac{1 + 39}{2} = 20 ، \text{ أى الدرجة التى يكون ترتيبها العشرى}$$

سواء بدأنا من بداية الدرجات أو من نهاية الدرجات ، وفى هذا المثال الدرجة التى ترتيبها العشرون من بدء الاختبار هى ١٠١ ، والدرجة التى ترتيبها العشرون فى نهاية الاختبار هى ١٠١ ، ومن ثم فإن الوسيط فى هذا المثال هو ١٠١ . أما اذا كان عدد الدرجات زوجيا فإن الوسيط = $\frac{\text{عدد الدرجات}}{2}$ ، ثم تحدد الدرجة الوسيطة من بدء الاختبار والدرجة الوسطية من نهاية الاختبار

والدرجة الوسطية من نهاية الاختبار وتجمع الدرجتان ثم يقسم الحاصل على ٢ أى أن الدرجة الوسيطة لـ مجموع الكرار الزوجى = $\frac{\text{الدرجة الوسطية الأولى} + \text{الدرجة الوسطية الثانية}}{2}$

المنازل

تمثل الدرجة (أو الفئة إذا كانت الفئات تستخدم في التوزيع التكراري) التي تتكرر أكثر من غيرها في التوزيع درجة المنازل • وبيانها ، تعتبر النقطة التي على المحور الأفقي ، التي يكون المنحنى في أعلى قمته فوقها ، ممثلة للمنازل • وعلى سبيل المثال : إذا فحصنا شكل (١٧) ، نجد أن الفئة التي تتوسطها الدرجة ١٠٢ تمثل هذه النقطة • وفي شكل (٢٠) المنازل هو ٤٩ • وفي الاختبارات المدرسية المنازل هو أكثر الدرجات شيوعاً بين التلاميذ (أو الدرجة التي حصل عليها أكثر التلاميذ) •

وفي كل منحنى جرسى انظر شكل (٢٢) تكون الدرجة المتوسطة ، هي الدرجة الوسيطة ، هي الدرجة المنوالية • والمنحنى الاعتدالي هو المنحنى الذي يمثل أعلى قمة فيه المتوسط والمنازل والوسيط • والمنازل أقل استخداماً في التدريس عن سائر مقاييس النزعة المركزية • وفي المواقف غير المدرسية يستخدم المنازل في أغراض عدة • وعلى سبيل المثال : يستخدمه بائع الأحذية • فعند عرض هذا البائع لأحذيته ، قد يزداد اهتمامه بمعرفة مدى انتشار شكل خاص أو نوع خاص أو حجم خاص من الأحذية ، أكثر من اهتمامه بمعرفة متوسط أو وسيط شكل الحذاء أو نوعه أو حجمه • وقد يقرأ النشرات التي توزعها غرفة تجارة الأحذية ، ويدرس مبيعاته ليعرف أي أشكال أو أنواع أو أحجام أحذية يزداد الطلب عليها • وبالإضافة إلى ذلك ، قد يهتم بحفظ سجل لطلبات المشترين ، من أجل أن يضع في واجهات محله وعلى الأرفف أكثر أشكال أو أنواع أو أحجام الأحذية طلباً • وعندما يستخدم المعلم هذه الفكرة العامة في تحليل المفردات التي أخطأ فيها التلاميذ في إجابة اختبار ما ، يزداد اهتمامه بكل المفردات التي أخطأ فيها التلاميذ كثيراً بدلاً من توجيه كل اهتمامه إلى المفردة التي أخطأ فيها معظم التلاميذ •

تعليمات

١ - أوجد الوسيط والمتوسط الحسابي والمنازل لدرجات اختبار التاريخ المبينة في شكل (١٩) •

٢ - أوجد الوسيط لدرجات اختبار الأحياء المبين في شكل (٢٠) •

الاجابات

- ١ - الوسيط ٢٢.٥ - المتوسط ٢١ - المنوال ٢٢ .
- ٢ - الوسيط ٥٠ .

المعايير الاحصائية

ومن أجل أن يفهم المعلم والمرشد النفسى - بطريقة أكمل وأفضل - أوصاف السمات الانسانية التى يمكن التعبير عنها بأرقام . مثل : (درجات الاختبارات والطول ، والوزن ، والسن ... الخ) يحتاجان الى معرفة بعض الطرق الخاصة بدراسة التباين (Variability) أو الانتشار (spread - outness) بين المقاييس . وتتمثل وسيلة بسيطة جدا فى قياس هذا التباين فى المدى . وقد سبق لنا أن عرفنا أن المدى هو : الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة . ويساعد المدى أعضاء هيئة التدريس على فهم العلاقات بين الدرجات (وخاصة عندما يدرس مع أعلى درجة وأقل درجة ، والوسيط والمتوسط الحسابى) . ويبدو بوضوح أن المدى يعتبر مقياسا غير مستقر ، لأنه يركز على درجات تلميذين اثنين فقط . وإذا تغيب أحد هذين التلميذين ، فإنه قد ينتج مدى مخالف فى نفس الاختبار .

المئينيات Percentiles

هناك معيار احصائى آخر يستطيع المعلم أو المرشد النفسى استخدامه فى دراسة العلاقة بين المقاييس ، وهو المقياس المئينى (أو المئينيات) . والمئينيات تعتبر نقاطا تقسم الدرجات التى حصل عليها تلاميذ فى اختبار ما الى ١٠٠ قسم ، أى تقسم التوزيع التكرارى الى ١٠٠ قسم أو فئة متساوية (وبالمثل الاعشاريات تقسم الدرجات الى عشرة أقسام ، والارباعيات تقسم الدرجات الى أربعة أقسام) .

وقبل تقسيم الدرجات الى مائة قسم ، ينبغى تنظيم الدرجات فى تتابع عددى . وعندما ناقشنا الوسيط ، نظمنا الدرجات التى حصل عليها تلاميذ الصف الأول الثانوى فى اختبار الحساب . وعلى ذلك الأساس ، نذكرها فيما يلى مرة ثانية :

١٢٨ ، ١٢٥ ، ١٢٠ ، ١١٦ ، ١١٦ ، ١١٤ ، ١١٤ ، ١١٣ ، ١١٣ ،
 ١١٠ ، ١١٠ ، ١٠٩ ، ١٠٧ ، ١٠٦ ، ١٠٦ ، ١٠٣ ، ١٠٢ ، ١٠٢ ، ١٠١ ،
 ١٠١ ، ١٠٠ ، ١٠٠ ، ٩٩ ، ٩٨ ، ٩٧ ، ٩٦ ، ٩٥ ، ٩٥ ، ٩٤ ،
 ٩٤ ، ٩٣ ، ٩٢ ، ٨٧ ، ٨٥ ، ٨٢ ، ٨٢ ، ٧٧ ، ٧٥ ، ٧٣ ،

ورغم أن عملية تقسيم الدرجات الى ١٠٠ قسم ، قد تبدو يسيرة ،
 الا أنها ليست كذلك دائما • وتمثل الطريقة السهلة (رغم أنه عند قراءتها
 لأول مرة قد تبدو صعبة) في أن نأخذ كل درجة ونحسب النسب المئوية
 للدرجات الأقل منها ، وإذا أخذنا الدرجة ٨٧ على سبيل المثال ، نجد أن ست
 درجات تقع تحتها ، وحيث ان عدد الدرجات تبلغ ٣٩ درجة ، فإن $\frac{6}{39}$
 أو ١٥٪ من جميع الحالات تقع تحت ٨٧ • ومن ثم نقول ان المئينى ١٥ فى
 هذا التوزيع للدرجات الحام هو الدرجة ٨٧ ، وان الرتبة المئينية للدرجة ٨٧
 هى ١٥ • وفى نفس هذه المجموعة هناك ٣٢ درجة تقع تحت الدرجة ١١٤ ،
 وحيث ان $\frac{32}{39} = ٨٢٪$ فان المئينى ٨٢ فى هذا التوزيع هو الدرجة
 ١١٤ • وتكرر هذه الحالة فى كل رقم خاص ، وخطوات هذه العملية هى :

- ١ - استخراج عدد الدرجات التى تقع تحت درجة مئينية •
- ٢ - استخراج النسبة المئوية لهذه الدرجات فى مجموع الدرجات •

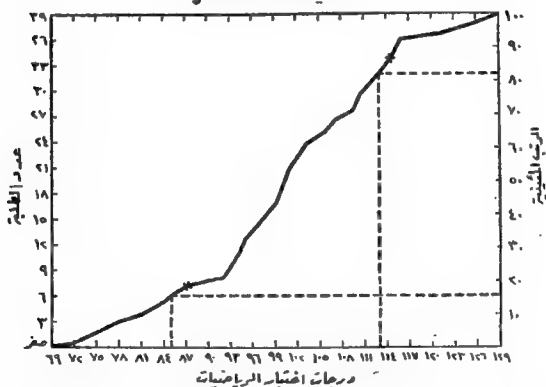
المنحنى التكرارى المتجمع

يعتبر المنحنى التكرارى المتجمع تمثيلا بيانيا خاصا، ويمثل شكل (٢١)
 منحنى تكراريا متجمعا ، موضوعا على أساس درجات تلاميذ الصف الأول
 الثانوى فى اختبار الرياضيات (الذى سبق لنا أن ذكرناه) • ويمثل المحور
 الرأسى على اليسار عدد الطلاب الذين حصلوا على الدرجات الواقعة على المحور
 الأفقى • وقد حصل تلميذ واحد على الدرجة ٧٣ • ومن ثم فأننا نضع نقطة
 على امتداد (أ) على المحور الرأسى فوق الدرجة ٧٣ فى المحور الأفقى • والتلميذ

الثاني حصل ٧٥ . وحيث ان هذا المنحنى منحني تكرارى متجمع ، فاننا نضع نقطة على امتداد (٢) في المحور الرأسى فوق ٧٥ فى المنحنى الأفقى ، لنبين أن التلاميذ الذين حصلوا على درجات تصل الى ٧٥ هم تلميذان اثنان فقط . وباستمرار العمل على هذا النحو ، نضع نقطة على امتداد ٧ فى المنحنى الرأسى فوق ٨٧ فى المنحنى الأفقى ، لأن سبعة تلاميذ حصلوا على درجة ٨٧ أو أقل (وحيث ان تلميذا واحدا فقط حصل على درجة ٨٧ فان ست درجات تقع تحت ٨٧) .

ونستطيع الآن أن نبرهن على أهمية المنحنى التكرارى المتجمع : من الممكن أن نعرف منه الرتب المئينية مباشرة بدون عمليات حسابية معقدة . ونحتاج

شكل رقم (٢١) المنحنى التكرارى المتجمع : درجات اختبار الرياضيات لتلاميذ الصف العاشر



أولاً الى أن نرسم محورا رأسياً جديداً ، (على الجانب الأيمن من شكل ٢١) حيث تقسم امتداده من نقطة الصفر الى نهاية عدد الدرجات الى ١٠٠ وحدة متساوية . ويؤدى هذا الى تقسيم النقط الواقعة على المنحنى الى ١٠٠ قسم مختلف . ولكن حيث اننا نستخدم فقط تلك الدرجات التى تقع تحت درجة معينة فى حساب رتبته المئينية ، فانه لكى نجد الرتبة المئينية للدرجة ٨٧ ، نرجع الى الدرجة التى تسبق الدرجة ٨٧ ، وهى «٨٥» ، ونرسم خطاً عمودياً من الدرجة ٨٥ على المحور الأفقى الى المنحنى . وعند النقطة التى يصل فيها

الخط العمودي الى المنحنى ، نرسم خطا موازيا للمحور الأفقى الى المحور الرأسى الذى يقع تحت الجانب الأيمن والنقطة التى يقابل فيها هذا الخط الأفقى المحور الرأسى الأيمن تحدد لنا الرتبة المئينية للدرجة ٨٧ وهى المئينى ١٥٠ ومع اتباع نفس هذه الطريقة ، نستطيع أن نتحقق من أن العملية الحسابية التى أجريناها سابقا ، والتى تبين لنا أن الرتبة المئينية للدرجة ١١٤ هى ٨٢ عملية صحيحة تماما . والخطوط المتقابلة فى شكل (٢١) تبين الخطوات المتبعة فى استخدام المنحنى التكرارى المتجمع لتحويل درجات الاختبارات الى رتب مئينية .

ورغم أن هناك مجموعة من المدارس يتزايد عددها، تستخدم المئينيات فى تسجيل درجات الاختبارات ، فانه ينبغي أن يتذكر المدرسون أن الفروق الحقيقية فى الدرجات الحام تضيق عندما تستخدم المئينيات . وكلما انتقل الفرد من المتوسط الى أى من الاتجاهين ، تنزايد فروق الدرجات الحام بين المئينيات تدريجيا . وفى شكل (٢١) ، وعلى سبيل المثال نلاحظ أن الدرجة ١٠١ تقع عند المئينى ٤٩ (١) وأن الدرجة ٩٩ عند المئينى ٤١ ، وبينما الدرجة ١٢٩ عند المئينى ٩٧ والدرجة ١٢٠ عند المئينى ٩٢ ، وبينما يمثل الرقم الأول فروق نمائى درجات مئينية ، ويمثل الرقم الآخر فروق ٥ درجات مئينية ، الا أن فروق الدرجات الحام عن المتوسط - فى الحالة الأولى - درجتان فقط ، بينما فى الحالة الثانية فروق الدرجات عند المتوسط ٩٠ . وبمعنى آخر يزيد استخدام المئينيات من الفروق البسيطة فى الدرجات الأصلية قرب المتوسط ، ويمحو الفروق فى الدرجات عند كلا الطرفين .

الانحراف المعيارى

يعتبر الانحراف المعيارى من أكثر الطرق الإحصائية فائدة فى دراسة التباين بين المقاييس المختلفة . ويرمز الى الانحراف المعيارى عادة بالرمز (ع) ويرتبط الانحراف المعيارى بالمنحنى الاعتدالى ، ولذلك يعتبر واحدا من الوسائل الإحصائية الأساسية التى تستخدم وتفسر درجات الاختبارات وفى البحوث ، ويعتبر الانحراف المعيارى أيضا عنصرا أساسيا فى المعادلات التى تستخدم من أجل التنبؤ بالنجاح فى المهن أو البرامج المدرسية .

(١) رغم أننا لاحظنا من قبل أن الدرجة ١٠١ كانت الدرجة الوسطى فى هذا التوزيع وبالمثل هى الوسيط ، فان حساب المئينية يضعها فى المئينى ٤٩ بدلا من المئينى ٥٠ كما يتوقع . لأن أكثر من تلميذ حصل على هذه الدرجة .

ورغم أن معادلة الانحراف المعياري تبدو معقدة ، فإنها ليست صعبة بالطريقة التي تبدو فيها :

$$ع = \sqrt{\frac{\text{مجم (س - م)}^2}{ن}}$$

حيث أن :

ع = الانحراف المعياري

√ = علامة تدل على أننا ينبغي أن نستخرج الجذر التربيعي للرقم المتضمن تحتها (١)

ن = عدد الدرجات

مجم (س - م) ٢ = مجموع درجات الفروق بين كل درجة (س) وبين المتوسط (م) .

ومن ثم ، فإنه من أجل استخراج الانحراف المعياري نجرى العمليات التالية :

- ١ - نطرح المتوسط من كل درجة (الفرق) .
- ٢ - نستخرج مربع كل فرق .
- ٣ - نجمع مربعات هذه الفروق .
- ٤ - نقسم مجموع المربعات على عدد الدرجات .
- ٥ - نستخرج الجذر التربيعي لناتج القسمة .

ويخصص الجدول رقم (١) العمليات الحسابية لاستخراج الانحراف المعياري ، لاختبار الرياضيات العامة (الذي سبق لنا أن ذكرناه) ، والمتوسط

(١) يستخرج الجذر التربيعي بعملية حسابية بسيطة تشبه إلى حد كبير القسمة المطولة . ومن الممكن أن نستخرج الجذر التربيعي كذلك من جدول الجذور التربيعية . وتحتوي معظم كتب الرياضيات في المرحلة الثانوية على جدول للجذور التربيعية . وتضمن الجدور التربيعية التي يستخدمها المعلمون عدداً بسيطاً جداً من الأرقام . وإذا طلب منا على سبيل المثال استخراج الجذر التربيعي للرقم ١٧٩ ، فإننا نتبع عملية محاولة وحطاً حتى نستطيع أن نعد الجذر التربيعي العرب منها * . ومن ثم فإن الجذر التربيعي للرقم ١٧٩ ينتج تقريبا بين الرقمين : ١٣ (١٦٩ = ١٤٤) و ١٤ (١٩٦ = ١٤٤) . وعندما نحاول مع الرقم ١٣ نجد أن الجذر التربيعي = ١١٩ وهو رقم يقارب هذا الرقم قليلاً * . وعندما نحاول ١٣٢ نجد أنه أول وليلا ، ثم نجد أن الرقم ١٣٤ هو أقرب الدرجات للجذر التربيعي لهذا الرقم .

الحسابى الذى سبق لنا أن حسبناه هو ١٠١ . والخطوة التالية هي أن نجمع العمود الذى يبين (س - م) ٢ ، ونجد ناتج الجمع يساوى ٦٦٠٤ ، ثم نقسم هذا المجموع على ٣٩ (عدد الدرجات ن) ، وحاصل القسمة هو ١٦٩٣ . وعند تقريب هذا الرقم الى أقرب رقم صحيح ، يكون الناتج ١٦٩ ، والانحراف المعيارى هو الجذر التربيعى لهذا الرقم أى ١٣ ، وهو الانحراف المعيارى لهذه الدرجات .

جدول رقم (١) حساب الانحراف المعيارى

الدرجة س	(الدرجة - المتوسط) ^٢ (س-م)	الدرجة س	(الدرجة - المتوسط) ^٢ (س-م)	الدرجة س	(الدرجة - المتوسط) ^٢ (س-م)
١	١ -	١٠٠	٧٢٩	٢٧	١٢٨
١	١ -	١٠٠	٥٧٦	٢٤	١٢٥
٤	٢ -	٩٩	٣٦١	١٩	١٢٠
٩	٣ -	٩٨	٢٢٥	١٥	١١٦
١٦	٤ -	٩٧	٢٢٥	١٥	١١٦
٢٥	٥ -	٩٦	١٦٩	١٣	١١٤
٣٦	٦ -	٩٥	١٦٩	١٣	١١٤
٣٦	٦ -	٩٥	١٤٤	١٢	١١٣
٤٩	٧ -	٩٤	١٤٤	١٢	١١٣
٤٩	٧ -	٩٤	٨١	٩	١١٠
٦٤	٨ -	٩٣	٨١	٩	١١٠
٨١	٩ -	٩٢	٦٤	٨	١٠٩
١٩٦	١٤ -	٨٧	٣٦	٦	١٠٧
٢٥٦	١٦ -	٨٥	٢٥	٥	١٠٦
٣٢٤	١٨ -	٨٣	٢٥	٥	١٠٦
٣٦١	١٩ -	٨٢	٤	٢	١٠٣
٥٧٦	٢٤ -	٧٧	١	١	١٠٢
٦٧٦	٢٦ -	٧٥	١	١	١٠٢
٧٨٤	٢٨ -	٧٣	صفر	صفر	١٠١
			صفر	صفر	١٠١

تمرينات

٤ - متوسط درجات اختبار التاريخ الذى فى شكل (١٩) يساوى (٢١) احسب الانحراف المعيارى لهذا الاختبار ؟

٥ - متوسط درجات اختبار الأحياء الذى فى شكل (٢٠) يساوى (٥٤) ، احسب الانحراف المعيارى لهذا الاختبار .

الإجابات

٤ - ٢٨

٥ - ٩٠

المنحنى الاعتدالى

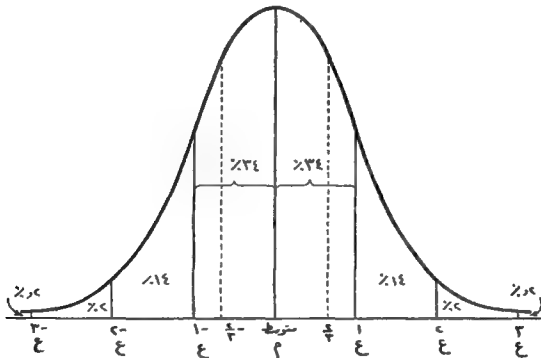
يعرف معظم أعضاء هيئة التدريس بالمدارس المنحنى الجرسى المألوف ، الذى يطلق عليه عادة المنحنى الاعتدالى ، لأن عددا كثيرا من الاحصائيات ينوزع تقريبا فى الشكل الذى يصوره الشكل الجرسى . وبالإضافة الى هذا يفترض المدرسون عادة أن مقاييسهم لنمو الأطفال تتوزع على ذلك الطراز . ولذلك يستخدمون بالتالى المنحنى الاعتدالى كدأيل عند تحديد عدد الأفراد الذين يحصلون على كل تقدير من التقديرات المختلفة بالتقريب . وكم منهم يستحق تقدير (أ) وكم يستحق تقدير (ب) وهكذا .

ولا تتوزع كل النتائج الاحصائية بالطبع كما توجد على المنحنى الاعتدالى . ولكن معظم مقاييس السمات الانسانية الناتجة من عينة مختارة عشوائيا ، وذات حجم كبير ، تمثل تقريبا توزيعا اعتداليا . وهناك استثناء عام يواجه المعلمين ، يتمثل فى المقاييس التى تنتج من مجموعات صغيرة من تلاميذ وقع عليهم الاختيار . وعلى سبيل المثال : يدرس معظم مدرسى المدارس الثانوية مواد خاصة لفصول صغيرة، وينسون أن هؤلاء التلاميذ يمثلون أفضل التلاميذ فقط فى هذه المادة الدراسية . وإذا حاول هؤلاء المدرسون توزيع الدرجات على فرض أن تحصيل التلميذ موزع توزيعا اعتداليا ، فإنهم لن يعاملوا بعض التلاميذ بعدالة .

وعندما يتعامل المدرس مع قطاع مستعرض من تلاميذ المدرسة ، ينبغي ألا يفترض أن المقاييس الناتجة من عينة واحدة يمكن أن تتوزع توزيعا اعتداليا . وإذا حصل المعلم على درجات مترابطة ناتجة من عينات متعددة من التلاميذ الذين يدرسون نفس المادة ، فإنه يستطيع أن يفترض أن التوزيع سيكون اعتداليا إلى حد ما .

ويستخدم المدرسون والمرشدون النفسيون هذا المفهوم الخاص بالمنحنى الاعتدالى مع الاحصائيات التى تتمثل فى المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى من أجل تلخيص نتائج الاختبارات وتفسير درجات الاختبارات . ويستخدم مؤلفو الاختبارات هذا المفهوم فى تحسين وتقنين الاختبارات ، كما

شكل رقم (٢٢) المنحنى الاعتدالى



يستخدمه الباحثون فى تفسير نتائجهم . وعلى أى حال ، ينبغي أن يثبت الباحثون أولا أنهم يتعرفون أساس المنحنى الاعتدالى ، قبل أن يستطيعوا استخدام عدد كبير من الطرق الاحصائية التى يحتاجون إليها لتحليل نتائجهم .

ويبين شكل (٢٢) أن ٦٨٪ تقريبا من المقاييس المبينة فى التوزيع الاعتدالى تقع فى المسافة بين انحراف معيارى واحد بعد المتوسط ، وانحراف

معياري واحد قبل المتوسط \cdot ويقع 14% تقريبا من المقاييس في المسافة المحصورة بين $+$ انحراف معياري واحد عن المتوسط و $+$ 2 انحراف معياري عن المتوسط ، وبالمثل يقع 2% تقريبا من المقاييس بين $+$ 2 انحراف معياري عن المتوسط و $+$ 3 انحراف معياري عن المتوسط . ويقع أقل من 2% بعد $+$ 3 انحراف معياري عن المتوسط في كلا الاتجاهين . ومن المهم أن نعرف أن نصف المقاييس يقع بين $+$ 4% انحراف معياري عن المتوسط و $-$ 4% انحراف معياري عن المتوسط .

الدرجات المعيارية (Z-Scores) والدرجات النائية (T-Scores)

ناقشنا في الفصول من السادس الى التاسع نتائج الاختبارات والطرق التي من الممكن أن تستكمل بها النتائج غير الاختبارية ، وتفسير درجات الاختبارات . وتتمثل إحدى الطرق التي تسجل بها نتائج الاختبارات في الدرجات المعيارية . وتعتبر هذه الطريقة واحدة من أفضل طرق تسجيل نتائج الاختبارات ، إلا أنها تعتبر في نفس الوقت طريقة لم يتعلم كثير من المدرسين كيفية استخدامها . وقبل أن نناقش الدرجات النائية ، ينبغي أن نعرف أولا مفاهيم الانحراف المعياري والدرجات المعيارية .

الدرجات المعيارية

من أجل تفسير درجات الاختبارات بأفضل وسيلة ذات دلالة ، يحتاج المدرسون والمرشدون النفسيون إلى استخدام مقياس ومقياس متفق عليه لتحديد كيفية مقارنة أداء تلميذ ما بالمتوسط . وتزودنا الدرجات المعيارية بهذه الوسيلة . وتتطلب هذه العملية أن نحول الدرجات الخام إلى انحرافات عن المتوسط (الدرجة - المتوسط) ثم تقاس هذه الفروق في إطار الوحدة العامة (الانحراف المعياري) .

ومعادلة حساب الدرجات المعيارية هي :

$$\frac{\text{الدرجة} - \text{المتوسط}}{\text{الانحراف المعياري}} = \text{الدرجة المعيارية}$$

أى عند تحويل الدرجة الخام الى درجة معيارية ، نطرح المتوسط من الدرجة ، ونقسم هذا الفرق على الانحراف المعياري .

وهناك عيب واحد في الدرجات المعيارية وهو : أن كل الدرجات المعيارية التى تمثل درجات «خام» أقل من المتوسط (ويتضمن هذا نصف الدرجات تقريبا) تحمل علامة سالب . ويحتار بعض الناس الى حد ما أمام الأرقام السالبة ، كذلك قد يخطئ أحد المدرسين وينسى تسجيل العلامة السالبة ، ومن ثم يترتب على ذلك خطأ كبير فى نتائج التلميذ . ومن أجل التغلب على عيوب الأرقام السالبة ، مع الاحتفاظ بمزايا الدرجات المعيارية ، نستطيع أن نستخدم الدرجة التائية :

الدرجة التائية

معادلة حساب الدرجة التائية هى :

$$\text{الدرجة التائية} = ٥٠ + ١٠ \left[\frac{(\text{الدرجة} - \text{المتوسط})}{\text{الانحراف المعياري}} \right]$$

وبمعنى آخر : الدرجة التائية = ٥٠ + ١٠ (درجة معيارية)
ولتحويل درجة خام الى درجة تائية تتبع العمليات التالية :

- ١ - نطرح المتوسط من الدرجة الخام .
- ٢ - نقسم الفرق على الانحراف المعياري
- ٣ - نضرب ناتج القسمة فى ١٠ .
- ٤ - نجمع ٥٠ على ناتج الضرب .

وسنستخدم مرة أخرى درجات تلاميذ الصف الأول الثانوى فى اختبار
الرياضة لكى نستخرج الدرجة التائية .

$$\text{المتوسط} = ١٠١ \quad \text{الانحراف المعياري} = ١٣$$

بالنسبة الى الدرجة ١٢٥ فى نفس الاختبار . الدرجة التائية هى :

$$\text{الدرجة التائية} = ٥٠ + \frac{١٠ (١٢٥ - ١٠١)}{١٣}$$

$$١٨ + ٥٠ =$$

$$٦٨ =$$

وعند استخدام درجة أقل من المتوسط ، ولتكن الدرجة ٨٢ التى تعتبر درجة معيارية سالبة :

$$\frac{(١٠١ - ٨٢) ١٠}{١٣} + ٥٠ = \text{الدرجة التائية}$$

$$١٥ - ٥٠ =$$

$$٣٥ =$$

وقد لا يتوافر عند المدرسين المشغولين بعدة أمور ، الوقت الكافى لتحويل درجات الاختبار الى درجة تائية • ولحسن الحظ ، هناك طريقة مختصرة لذلك : بعد حساب المتوسط والانحراف المعيارى لا يحتاج الأمر الا الى وقت بسيط جدا لتحويل الدرجات الحام الى درجات تائية • وعندما نبدأ بالدرجات الحام يستطيع الفرد أن يحسب المتوسط والانحراف المعيارى ثم تتبع الخطوات الآتية :

- ١ - حدد المتوسط للدرجة التائية وهو يساوى ٥٠ دائما (١) •
- ٢ - أوجد $\frac{1}{4}$ الانحراف المعيارى ، وقرب الناتج الى أقرب رقم صحيح واطرح هذا العدد من المتوسط ، واعتبره الدرجة التائية ٤٣ •
- ٣ - اجمع $\frac{1}{4}$ الانحراف المعيارى الى المتوسط ، واعتبره الدرجة التائية ٥٧ •
- ٤ - أوجد $\frac{1}{4}$ انحراف معيارى ، وقرب هذا الرقم الى أقرب رقم صحيح • اطرح هذا الرقم من المتوسط ، واعتبره الدرجة التائية ٣٣ •
- ٥ - اجمع $\frac{1}{4}$ انحراف معيارى الى المتوسط ، واعتبره الدرجة التائية ٦٧ •

(١) اذا درست معادلة حساب الدرجة التائية ، سلاحظ أن المتوسط يكون درجة التائية ٥٠ دائما • وسنجد أيضا أنه عندما يكون $\frac{\text{الدرجة} - \text{المتوسط}}{\text{الانحراف المعيارى}} = -\frac{1}{4}$ فإن الدرجة التائية $= ٥٠ + ١٠ \left(-\frac{1}{4} \right) = ٤٣$ •

٦ - مع استخدام هذه الدرجات التائية الخمس ، كأدلة للمقارنة ، جدد معاملات الدرجات التائية لكل من درجات الاختبارات المئينية . ومن أجل الدرجات المرتفعة جدا أو المنخفضة جدا ، استخدم معادلة حساب الدرجات التائية .

وإذا استخدمنا درجات اختبار الرياضيات في الصف الأول الثانوى ، لتوضيح كيفية أداء هذه العملية ، نجد أن المتوسط = ١٨ والانحراف المعياري = ١٣ .

١ - الدرجة التائية للدرجة ١٠١ هي ٥٠ .

٢ - $\frac{1}{4}$ انحراف معيارى = ٨٧ . تقرب الى أقرب رقم صحيح = ٩ . وعندما نطرح من ١٠١ نحصل على الدرجة ٩٢ (الدرجة التائية لها هي ٤٣) .

٣ - عندما يجمع ٩ الى ١٠١ ، نحصل على الدرجة ١١٠ (الدرجة التائية لها هي ٥٧) .

٤ - $\frac{1}{4}$ انحراف معيارى = ٨٧ + ١٣ = ٢١٧ (عندما نقربه الى أقرب رقم صحيح يصبح ٢٢) . وعندما نطرح ٢٢ من ١٠١ نحصل على الرقم ٧٩ (والدرجة التائية المقابلة لها هي ٣٣) .

٥ - عندما نجمع ٢٢ الى ١٠١ ، نحصل على ١٢٣ (الدرجة التائية المقابلة لها هي ٦٧) .

٦ - إذا حسبنا مقابلات الدرجات التائية للدرجات الخام بين اثنتين من هذه النقاط ، ٧٩ و ٩٢ ، نستطيع أن نبرهن كيف يستطيع المعلم تقدير الدرجات التائية لكل الدرجات الباقية . الدرجة التائية للدرجة ٧٩ هي ٣٣ ، والدرجة التائية للدرجة ٩٢ هي ٤٣ . وحيث ان ٨٥ تقع تقريبا بين هاتين الدرجتين ، فانها تعتبر الدرجة التائية ٣٨ ، لكل من الدرجتين ٨٥ ، ٨٦ . ونستطيع أن نحدد الدرجات التائية فى هذا الاختبار بدقة تقريبية .

درجات الاختبار	الدرجات التائية	درجات الاختبار	الدرجات التائية
٧٩	٣٣	٨٦	٣٨
٨٠	٣٤	٨٧	٣٩
٨١	٣٥	٨٨	٤٠
٨٢	٣٦	٨٩	٤١
٨٣	٣٦	٩٠	٤١
٨٤	٣٧	٩١	٤٢
٨٥	٣٨	٩٢	٤٣

هناك أربع درجات تائية لكل خمس درجات ، وعلى هذا ينبغي أن نعطي درجة تائية واحدة لدرجتين خام . ويمكن أن نستخدم أى طريقة من الطرق المتعددة لكي يكون هذا الاختبار عملية عشوائية . ولكن عندما توزع الدرجة التائية بانتظام على الدرجة الخام حتى نصل الى الدرجة الخام المتوسطة ، نم نوزع هذه الدرجة التائية على هذه الدرجة الخام والدرجة التالية لها ، يحل كمبر من هذه المشكلة .

ورغم أن هذه العملية قد لا تكون صحيحة تماما ، فانها تمثل الدرجات الخام بدرجة موبوق بها أكثر من أى وسيلة أخرى ، مثل التقدير بالمستويات، أو التقدير بالحروف الأبجدية (أ ، ب ، ج ، د ٠٠٠ الخ) ومن نم ، كمنا سنعرف من الفقرة التالية ، تعتبر سببا أساسيا وكافيا لكي يقوم المعلم أو المرشد النفسى بحسابها .

وتتطلب معظم المدارس من المدرسين توزيع الدرجات والمستويات على التلاميذ ، ولكي يمكن أن يتم ذلك بكفاية وعدالة ، ينبغي أن يحتفظ كل مدرس بسجل لأداء التلاميذ ، وأن يكون قادرا على توزيع الأوزان عليهم . وإذا كان المدرس ، على سبيل المثال ، يخطط من أجل توزيع المستويات على تلاميذه على أساس درجات خمسة اختبارات طبقت على التلاميذ خلال الفصل الدراسي ، ينبغي أن يقرر مقدار الوزن المعطى لكل درجة . وإذا كان يعلم أن هذه الاختبارات تتساوى فى صعوبتها ، وأن المجموع الكلى للنقط المعطاة لكل اختبار يعتبر مجموعا متساويا مع غيره ، وأن الاختبارات شملت بقدر

متساو المفاهيم الهامة ، فانه يستطيع أن يزنها بقدر متساو ، ويستخدم مجموع الدرجات الحام للاختبارات الخمسة في الوصول الى قرار خاص بمستوى التلميذ . واذا كان يقرر من ناحية أخرى ، أن بعض هذه الشروط لم تراعى جيدا ، فانه ينبغي أن يعطى وزنا للدرجات بطريقة ما . ويستطيع عندئذ أن يستخدم الدرجات التائية لهذا الغرض . وحيث ان هذه الدرجات (الدرجات التائية) تحافظ على الفروق في الدرجات الأصلية ، فانه يستطيع أن يقدر حالة التلميذ بعدالة أكبر بتسجيل الدرجات التائية ، أكثر من تسجيل المئينيات أو الرتب الأبجدية . وكثيرا ما يحدث على سبيل المثال ، أن يحصل التلميذ على تقديرات عالية جدا في الرتبة (ج) في الاختبارات الخمسة ، ولكن يظل رغم ذلك حاصلا على درجات أقل من التلميذ الذي حصل على ثلاثة تقديرات منخفضة في الرتبة (ب) وتقديرين منخفضين في الرتبة (ج) . ومع ذلك لا يعرف هذه الحقيقة اذا سجلت الرتب الأبجدية فقط .

واذا كان المدرس يقرر أن الاختبارات الثاني والثالث والرابع ذات قدر متساو في الأهمية ، فانه قد يستخدم الدرجات التائية في تسجيل هذه الدرجات ، ولكي يقرر ما اذا كان الاختبار الأول يعتبر في نصف أهمية أى اختبار من تلك الاختبارات الثلاثة ، لابد أن يقسم الدرجات التائية بالاختبار الأول على ٢ ، قبل جمع الدرجات . وأخيرا ، قد يقرر أن الاختبار الأخير يوازي في أهميته ضعف أهمية أى اختبار من الاختبارات الثلاثة الأخرى، ومن ثم فانه قد يضاعف الدرجات التائية (أى يضربها في اثنين) . ثم يجمع الدرجات التائية لكل تلميذ مع بعضها بعضا ، ونستطيع أن نلخص هذه العملية جبريا على الشكل التالي :

$$\frac{1}{2} ت_١ + ت_٢ + ت_٣ + ت_٤ + ت_٥$$

حيث $ت =$ الدرجة التائية .

وت_١ ، ت_٢ — ت_٥ = الدرجة التائية للاختبار الأول والدرجة التائية للاختبار الثاني ، والدرجة التائية للاختبار الخامس .

وكثيرا ما يرغب المدرس في أن يأخذ سائر النتائج في اختباره ، مثل الأعمال التحريرية ، والمشاركة في نشاط الفصل ، وحسابه لمستويات التلميذ . واذا كان المدرسون يستطيعون تحديد المدى الذى يجب أن يؤثر به

كل أداء في اتخاذ القرارات الخاصة بمستويات التلاميذ ، فانهم يستطيعون استخدام الدرجات الثائية لاعطاء وزن لكل أداء منها .

ويستطيع المدرسون أيضا استخدام مثل هذه الدرجات المعيارية في درجات الاختبارات التحصيلية واختبارات الذكاء . وبالمثل من الممكن أن تستخدم الدرجات الثائية عند دراسة أداء التلميذ في جميع الاختبارات المسجلة في ملف التلميذ . ومن الممكن أن تكون المئينيات ذات فائدة في نفس هذا المجال . ولكن كما قلنا ، تزيد المئينيات من الفروق بين الدرجات الحام عند المتوسط ، وتمحو هذه الفروق عند الدرجات المتطرفة .

تطبيق الأساليب والطرق الاحصائية

بعد أن استعرضنا الطرق الاحصائية الأساسية التي يحتاج أعضاء هيئة التدريس الى فهمها عند تسجيل نتائج الاختبارات ، سنفحص بعض طرق تسجيل هذه النتائج . وفي المستوى الابتدائي ، يهتم أخصائيو التوجيه أساسا بالاختبارات التحصيلية واختبارات الذكاء . ويتجه هؤلاء الى تسجيل درجات الاختبارات التحصيلية على أنها معادلات الصفوف الدراسية ، ومعايير المستويات الدراسية أو العمر الدراسي ، وتحمل كل هذه الاصطلاحات معنى واحدا ، وتشير معادلات الصفوف الدراسية ومعايير الصفوف الدراسية الى مستوى الصف الذي يكون عليه الطفل عندما يقارن مع أطفال مجموعة المعايير . ويشير العمر الدراسي أيضا الى موقف التلميذ في المواد الدراسية ، كما يقارن مع مجموعة المعايير ، وعندما يرغب أخصائيو التوجيه في مقارنة أداء تلميذ مع مجموعة المعايير ، يستطيع أن يحصل عادة على أحد هذه الاحصائيات من دليل الاختبار .

ويستطيع المدرس أو المرشد النفسي أن يفسر بسهولة مفهوم مجموعة المعايير من أجل استعماله الشخصي ، أو من أجل استخدامه مع الآباء . وإذا كان أحد الأطفال يستكمل الشهر الرابع في الصف الخامس (٥٤) وكانت درجة اختباريه في القراءة تشير الى أنه في مستوى (٦٢) ، فان أخصائي التوجيه يفهم أنه بالنسبة الى هذا الاختبار ، يقرأ الطفل ، كما يقرأ معظم الأطفال الذين يبدأون من الصف السادس . وبالإضافة الى ذلك ، يفهم الوالد ، عادة ، ماتعنيه هذه العبارة . وإذا وضع الطفل مع تلاميذ يشابهون

مجموعة المعايير ، فانه في الغالب يمكنه أن يتكيف معهم بسهولة . واذا وضع في حجرة يستطيع معظم التلاميذ فيها أن يقرأوا عند مستوى الصف الرابع ، أى ان العمل المدرسى يدور حول هذا المستوى ، فان هذا التلميذ لن يجد ذلك العمل مثيرا أو فيه تحد لقدراته . واذا كان من ناحية أخرى في مجموعة الصف الخامس التى يستطيع معظم الأطفال فيها أن يقرأوا عند مستوى الصف السادس أو أعلى ، فانه بدلا من أن يجد العمل سهلا جدا ، قد يجد صعوبة في مواصلته .

وينبغى أن يستكمل المرشد النفسى معايير المستويات ، أو الصفوف بمعايير الفصل . ويتمثل أقل ما يمكن أن يبذله المدرس لمواجهة هذه المشكلة ، فى اعداد توزيع تكرارى لفصله . ومن ثم يستطيع أن يضع الصورة العامة لتلاميذه أمامه عندما يدرس نتائج اختباراتهم . ومن الأفضل أن يحول الدرجات الخام لاختبارات التلاميذ الى درجات تائية أو مئينية .

وعند دراسة اختبارات الذكاء فى الفصل السابع ، وجدنا أن أعضاء هيئة التدريس بالمدارس الابتدائية يسجلون عادة كلا من العمر العقلى ، ونسبة الذكاء . وبينما تعتبر هذه العملية معقولة ، الا أنه من الممكن أن تقسم هذه الدرجة وتستخدم بطريقة أكثر كفاية وفاعلية ، وذلك اذا استكملنا معايير الاختبارات بمعايير محلية يعبر عنها اما بالدرجات التائية أو بالمئينيات .

وعند مستوى المدرسة الاعدادية أو الثانوية ، كثيرا ما يحول أعضاء هيئة التدريس كل درجات الاختبارات الى مئينيات ، وتسجل بعض المدارس نسب الذكاء لاختبارات الذكاء مع المئينيات . كما يستخدم أعضاء هيئة التدريس ، عادة ، المعايير التى يقدمها دليل الاختبار . ويبذل عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس بالمدارس الثانوية جهودهم من أجل حساب معايير خاصة بمدارسهم فى اختبارات الذكاء والتحصيل وتسجيلها مع معايير الاختبار المستخرجة من دليل الاختبار ، وعندما يستكملون معايير الاختبار يمثل هذه المعايير المحلية يعملون الى حساب الرتب المئينية بالنسبة لمجموعات الفصول . ويحول عدد بسيط من المدرسين هذه الدرجات الخام الى درجات تائية . وتؤدي هذه العملية الى مساعدة أعضاء هيئة التدريس على تفسير درجات الاختبار .

الخلاصة

وأخيرا ، كيف ينبغي أن ننظم نتائج دراسة الطفل حتى يمكن لأعضاء هيئة التدريس استخدامها بفاعلية وفائدة ؟ ينبغي أن يضع أعضاء هيئة التدريس بأنفسهم ، نتيجة خبراتهم ، نظاما للتسجيل التراكمي ، من أجل مساعدة التلاميذ . وينبغي أن يبدأ التسجيل التراكمي ، عندما يدخل الطفل المدرسة ، وأن يظل هذا السجل معه كلما انتقل في نظام المدرسة ، بحيث يمكن اذا تطلب الأمر استخدام ما به من معلومات عند الاتصال بالهيئات المختلفة ، أو المدارس الأخرى أو أصحاب الأعمال والمؤسسات المختلفة .

وفي السجل التراكمي ينبغي اعداد مكان خاص في الملف لتسجيل نتائج كل نوع من أنواع الاختبارات الأساسية المستخدمة . وفي كل حالة ، ينبغي أن يخصص مكان يكتب فيه اسم الاختبار المستخدم ، والدرجات الحام ، ووصف مختصر لمجموعة المعايير ، والاحصائيات المستخرجة على أساس المعايير المحلية .

واذا رأت المدرسة استخدام السجل التراكمي ، فانه ينبغي تلخيص محتوياته ، تحقيقا للفائدة المرجوة منه ، ويساعد اختبار الطرق الاحصائية الملائمة أعضاء هيئة التدريس على تحقيق هذا الهدف . ويعتبر الوسيط ، والمتوسط الحسابي ، من الأدوات الاحصائية المناسبة التي يمكن استخدامها لتحليل حالة المجموعة . وينبغي أن يستكمل الوسيط والمتوسط بوصف للتشتت أو الانتشار بين المقاييس . ويمثل الانحراف المعياري خير مقياس لهذا التشتت أو الانتشار .

تعليمات

١ - استخراج المتوسط ، والوسيط ، والانحراف المعياري لدرجات آخر اختبار حصلت عليه . ثم اعدد جدولا ذا ثلاثة أعمدة . في العمود الأول ضع درجات الاختبار الأصلي ، وفي العمود الثاني الدرجات المثينية ، وفي العمود الثالث الدرجات التائية .

(أ) ماهي النسبة المئوية للدرجات التي تقع بين - ٪١ انحراف معياري،
+ ٪١ انحراف معياري عن المتوسط .

(ب) ماهى النسبة المئوية للدرجات التى تقع خلف ٢ انحراف معيارى فوق المتوسط ؟ و ٢ انحراف معيارى تحت المتوسط ؟

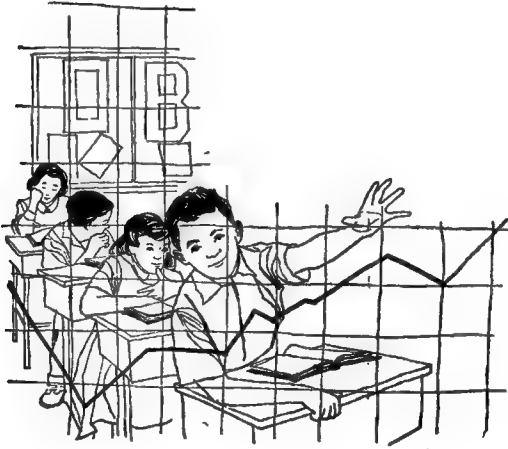
(ج) هل هذه الدرجات (الدرجات السابقة) موزعة فى وضع اعتدالى؟

SUGGESTED READINGS

For the individual who needs a quick review of elementary statistics to supplement what has been discussed in this chapter :

1. Cronbach, Lee J., *Essentials of Psychological Testing*, Harper, New York, 1949, Chapter 3.
2. Froehlich, Clifford P., and Darley, John G., *Studying Students*, Science Research Associates, Chicago, 1952, Chapter 2 and 3.

تفسير العلاقات الإحصائية



عندما يجد المدرس في فصله تلميذا يحتاج الى المساعدة في احدى المواد فانه يطلب مساعدة زملائه من المدرسة للوصول الى سبب ضعف التلميذ، وقد يكتشف أحيانا لهشئته أن هذا التلميذ ذكى ، وأنه ممتاز في مواد أخرى . مثل هذه الحبرات التى يمر بها المدرسون دفعت الكثيرين منهم للتساؤل عن العلاقة بين أداء التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة وبين نتائج

اختبارات الذكاء . وقد قام بعض المدرسين ببحث هذه العلاقة ودراستها علمياً (١) .

المقارنة الإحصائية لدرجات الاختبار

أثارت هذه المشكلة اهتمام مس ماري نلسن - مدرسة العلوم في مدرسة ثانوية ، وهي تتلقى دراستها العليا في علم النفس التعليمي . وكان المحاضر قد كلف الطلبة بإجراء دراسة تجريبية . وصممت مس ماري نلسن على اختبار تلاميذها في فرقة الأحياء لإجراء هذه الدراسة ، وكان المطلوب من الأنسة ماري نلسن في البحث أن تتعرف التلاميذ الذين يقل مستوى تحصيلهم في مادة الأحياء أو يزيد على المستوى الذي يتناسب مع قدراتهم ، ثم مقارنة أداء كل منهم في مادة الأحياء بأدائه في مادتين على الأقل من المواد الأخرى .

وبعد أن صححت مس ماري نلسن أوراق اجابة تلاميذها في مادة الأحياء في امتحان الفصل الدراسي الأول ، حصلت من زميلاتها على درجات هؤلاء التلاميذ في مادتي الهندسة واللغة الانجليزية في نفس الامتحان . وحصلت كذلك على درجاتهم في الاختبارات العقلية واختبارات القراءة التي اعطيت لهم في أوائل الفصل الدراسي . وقامت مس نلسن بحساب الدرجات المعيارية (Z-Scores) والدرجات المعيارية الاعتدالية الثائية (T-Scores) من الدرجات الخام التي حصل عليها التلاميذ في كل من الاختبارات العقلية واختبارات القراءة ودرجات الفصل الأول في المواد الثلاث (الأحياء - اللغة الانجليزية - الهندسية) . وفي الجدول رقم (٢) ما وجدته مس نلسن .

ولتعيين الطلبة الأعلى تحصيلاً والأقل تحصيلاً ، اعتبرت ماري نلسن أن وجود فرق ١٠ نقط - بين الدرجة الثائية لاختبار الأحياء والدرجة الثائية للاختبار العقلي أو اختبار القراءة - شيء يستحق البحث ، وعلى هذا الأساس قررت أن تضع نتيجة التلاميذ (ر أ ، ش . ت ، م . ت) في مادة الأحياء تحت قسم الطلبة الأقل تحصيلاً ، وأن حالتهم يجب أن تدرس بعناية تامة . ففي

Elden A. Bond, Tenth Grade Abilities and Achievements, (١)
Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1940. This is a good example of such studies.

جدول رقم (٢) نتائج اختبارات تلايمذ الصف العاشر (أولى ثانوى)

اختبار القراءة		الاختبار العقلى		اختبار الهندسة		اختبار اللغة الانجليزية		اختبار الأحياء		الترتيب
Z	T	Z	T	Z	T	Z	T	**Z	*T	
(١٠-)	٤٠	(١٥-)	٣٥	(١٠-)	٤٠	(٥٥-)	٤٥	(٠١)	٥١	ن.أ.
(٠١-)	٤٩	(٢٠)	٧٠	(١٠)	٦٠	(١١)	٦١	(٠٢-)	٤٨	ر.أ.
(٥٥)	٥٥	(٠٦-)	٤٤	(٢٢-)	٣٨	(٥٥-)	٤٥	(٠١-)	٤٩	م.ب.
(٥٥)	٥٥	(١٠)	٦٠	(١٠)	٦٠	(٢٢)	٧٢	(٢٠)	٧٠	ب.ج.
(٠٩-)	٤١	(٠٣-)	٤٧	(٥٥)	٥٥	(٠١-)	٤٩	(٠٢)	٥٢	أ.د.
(٢٠)	٧٠	(٠٩)	٥٩	(١٥)	٦٥	(٢٥)	٧٥	(٠٤)	٥٤	ج.د.
(٠٠)	٥٠	(٢-)	٤٨	(١١)	٦١	(٠٣)	٥٣	(٠٧)	٥٧	م.د.
(١٤-)	٣٦	(٠٧-)	٤٣	(١٥-)	٣٥	(١٠-)	٤٠	(٠٨-)	٤٢	ه.ف.
(١٥-)	٣٥	(٥٥-)	٤٥	(١٨-)	٣٢	(١١-)	٣٩	(١٠-)	٤٠	م.ف.
(٠٠)	٥٠	(١٠)	٦٠	(٠٣)	٥٣	(٠٦-)	٤٤	(٠٢)	٥٢	ر.م.
(١١)	٦١	(٥٥)	٥٥	(٠٣)	٥٣	(٠٩)	٥٩	(٠١)	٥١	س.م.
(٠٤)	٥٦	(٠٤-)	٤٦	(٠٤)	٥٤	(٥٥-)	٤٥	(١٠)	٦٠	ف.ن.
(٠٧-)	٤٣	(٠٦-)	٣٤	(٠٦-)	٤٤	(١٣-)	٣٧	(٠٢)	٥٢	أ.و.
(٠٦-)	٤٤	(٢٢-)	٢٨	(١٠-)	٤٠	(١٥-)	٣٥	(٢٣-)	٢٧	ح.و.
(٠٢)	٥٢	(٠٧)	٥٧	(١٠)	٦٠	(٠٤-)	٤٦	(١٢)	٦٢	أ.ر.
(٠٨-)	٤٢	(٠٤-)	٤٦	(٠١)	٥١	(٠٦)	٥٦	(٥٥)	٥٥	ش.ر.
(٢٢)	٧٢	(١١)	٦١	(٠٤-)	٤٦	(٠٣-)	٤٧	(١٥)	٦٥	ش.س.
(٥٥)	٥٥	(٠٢-)	٤٨	(٠١)	٥١	(٠١-)	٤٩	(٠٩)	٤١	م.س.
(٠٤)	٥٤	(٠٩)	٥٩	(٠٤-)	٤٦	(٠٩)	٥٩	(٠٢)	٥٢	ه.ن.
(٠٣-)	٤٧	(١٢)	٦٢	(٥٥)	٥٥	(٠٤)	٥٤	(١٠-)	٤٠	ش.ت.
(٠٩)	٥٩	(١١)	٦١	(٠٩)	٥٩	(١٠-)	٤٠	(٠٨)	٤٢	م.ت.
(٠١-)	٤٩	(٠٢-)	٤٨	(٠٣-)	٤٧	(٠٢-)	٤٨	(٠٩)	٢١	ب.ف.
(٠١-)	٤٩	(٠٢)	٥٢	(٠٩)	٥٩	(٠٢)	٥٢	(٠٢)	٥٢	ب.و.
(٥٥)	٥٥	(٠٠)	٥٠	(٠٨)	٥٨	(١٠)	٦٠	(١٠)	٦٠	ل.ي.
(١٩)	٦٩	(١٠-)	٤٠	(٠٤-)	٢٦	(١٠-)	٤٠	(٢٠-)	٣٠	و.ي.

$$* = \text{الدرجة الثانية (درجة مقيارية اعتدالية)} = ١٠ \times \frac{\text{الدرجة الخام} - \text{متوسط الدرجات}}{\text{الانحراف المعياري}} + ٥٠$$

$$** = \text{الدرجة المقيارية} = \frac{\text{الدرجة الخام} - \text{المتوسط الحسابي للدرجات}}{\text{الانحراف المعياري للدرجات}}$$

حالة كل من الطالبين (ر٠ أ) ، (ش٠ ت) شعرت ماري نلسن أنه نظرا لأن درجتهما في القراءة أقرب الى درجات الأحياء أكثر من قربها الى درجات الاختبار العقلي ، فانه قد يكون من المجنى البحث عن احتمال وجود صعوبة لديهما في القراءة . وقد حيرتها أيضا درجة (و٠ ي) في القراءة ، فقد كانت مختلفة عن تقديراته في الاختبارات الأخرى وعن ملاحظتها عن سلوكه المدرسي بدرجة جعلتها تصمم على الاستعانة بزملائها في المدرسة لبحث هذه الحالة .

أما بالنسبة للتلاميذ الأعلى تحصيلًا فقد اعتبرت مس نلسن أن (ن٠ أ ، ب٠ ج ، ف٠ ن ، أ٠ و) يمكن أن يوضعوا تحت هذا القسم ، ومع أنها كانت تشعر بأنها يجب أن تعرف السبب في أن تحصيلهم أعلى مما يتناسب مع قدراتهم فقد توصلت الى أنهم لا يعملون تحت ضغط خارجي ، وعلى هذا لم تجد هناك اجراء يمكن أن ينخذ بشأنهم في ذلك الوقت .

اسئلة المناقشة

- ١ - ماهو شعورك نحو قرار ماري نلسن بخصوص الطلبة الأعلى تحصيلًا ؟
- ٢ - كيف يمكنك تقويم قراراتها ؟

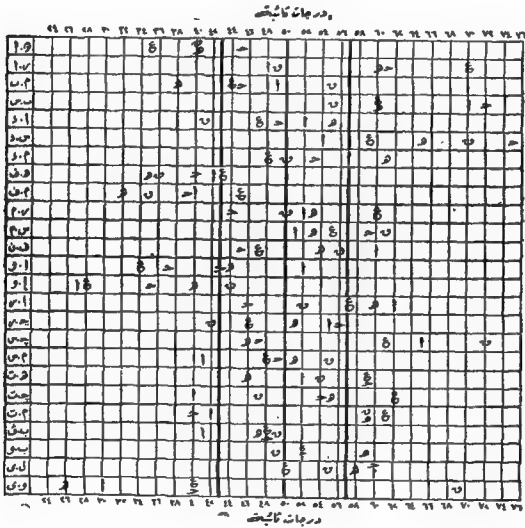
وفى الخطوة التالية تناولت ماري نلسن الجزء الثانى من البحث الذى كلفت باجرائه ، وهو العلاقة بين أداء التلاميذ فى مادتها (الأحياء) وبين أدائهم فى المواد الأخرى . ولما كانت لديها الدرجات التائية ، فقد بدأت البحث بالصورة التائية المبينة فى شكل (٢٣) حيث وضعت الحروف الأولى من أسماء التلاميذ على المحور الرأسى والدرجات التائية على طول المحور الأفقى ، ووضعت حرف أ مثلا فى المكان المناسب والمقابل لدرجة التلميذ فى الأحياء ، والحرف ج مثلا لدرجات اللغة الانجليزية ، والحرف هـ يمثل درجات الهندسة ، والحرف ع يمثل درجات الاختبار العقلي والحرف ق يمثل درجات القراءة .

وقامت برسم خطوط رأسية عند المتوسط (درجة تائية ٥٠) وعند انحراف معيارى + ١/٢ (درجة تائية حوالى ٥٧) وعند انحراف معيارى - ١/٢ (درجة تائية حوالى ٤٣) . فإذا كانت كل مجموعة من هذه التوزيعات مطابقة للمنحنى التكرارى الاعتنالى (انظر الفصل ١٠ ص ٢٦٦) فان هذه

المخطوط الخارجية تحصر بينها حوالى ال ٥٠٪ المتوسطة من كل مجموعة من هذه الدرجات ، وبمعنى آخر فان التلميذ الذى تقع درجته بين هذه الحدود فان اداؤه يكون متوسطا فى هذا الاختبار .

ويبين شكل (٢٣) أن معظم التلاميذ الذين حصلوا على تقديرات عالية فى أحد الاختبارات قد حصلوا فى الغالب على تقديرات عالية فى الاختبارات

شكل رقم (٢٣) توزيع الدرجات الثانية على تلاميذ الفصل العاشر



الحروف الموجودة بالشكل تحت الدرجات الثانية تمثل مواد اختبارات التلاميذ : ا = احياء ، ج = اللغة الانجليزية ، هـ = هندسة ، ع = الاختبار العقل ، ق = قراءة .

الآخرى ، وبالمثل معظم التلاميذ الذين حصلوا على تقديرات منخفضة فى أحد الاختبارات قد حصلوا أيضا على تقديرات منخفضة فى بقية الاختبارات . وبمعنى آخر فان الدرجات الخمس التى حصل عليها كل تلميذ يغلب أن تقع فى حدود نفس الموقع العام من التوزيع (تحت المتوسط - متوسط - وفوق المتوسط) ، وعلى العموم فليس من الضروري أن نكون خبراء فى الاحصاء لكى

نتبين أن تقديرات التلاميذ وهذه التوزيعات تختلف من اختبار الى آخر . وبالرغم من أن شكل (٢٣) يساعدنا على ادراك العلاقة بين الدرجات المختلفة بطريق أوضح من جدول رقم (٢) ، فإن من المتعذر علينا أن نحدد من شكل (٢٣) أى الاختبارات هى المسئولة عن وضع التلميذ فى مرتبة معينة .

ومع أن شكل (٢٣) لا يعطينا أداة دقيقة لدراسة هذه العلاقات فانه يساعدنا على معرفة ما اذا كانت هناك اختلافات أم لا بين تقديرات التلاميذ ، واذا كنا نرغب فى دراسة العلاقة بين مجموعتين فقط من هذه الدرجات (الأحياء والاختبار العقلي مثلا) فان تخطيط الانتشار يعطينا صورة أكثر وضوحاً ودقة واحكاماً .

لاحظ أنه لابد من استعمال الدرجات النائية لمقارنة الدرجات بالشكل (٢٣) ، أما فى حالة تخطيط الانتشار فيمكن استخدام الدرجات الحام أو الدرجات النائية على السواء . وقد قامت مارى نلسن برسم الشكل (٢٤) بكتابة الدرجات النائية لاختبار الأحياء على المحور الرأسي وتسجيل الدرجات النائية للاختبار العقلي على المحور الأفقي ، فبالنسبة للطالب الأول « ن » فى الكشف (جدول رقم ٢) ، نبدأ من الدرجة النائية له ٥١ على المحور الرأسي ثم نسير فى خط مواز للمحور الأفقي حتى ٣٥ وهى درجته النائية فى الاختبار العقلي ، ونضع علامة (x) عند نقطة التقاطع هذه ، ونكرر هذه العملية بالنسبة لكل من الخمسة والعشرين زوجاً من الدرجات فى العمودين الأول والرابع من جدول (٢) حتى نحصل على الشكل (٢٤) .

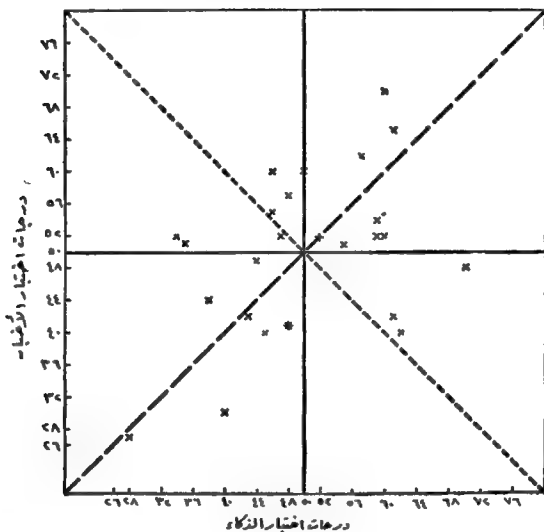
ومن شكل (٢٤) يبدو بوضوح أن العلاقة الموجبة ليست قوية بين درجات اختبار الأحياء ودرجات الاختبار العقلي ، والواقع أنه ليس هناك سوى طالب واحد حاصل على نفس الدرجة النائية (٥٢) فى كل من الاختبارين، وهناك طالبان آخران حصلوا على درجات متقاربة (٢٧ ، ٢٨ ، والآخر ٤٢ ، ٤٣) ومع ذلك فانه يظهر فعلاً قدر لا بأس به من العلاقة بين نتائج هذين الاختبارين.

واذا كانت هناك علاقة موجبة قوية بين الدرجات فى شكل (٢٤) فانه كان من الضروري أن تقع كل علامات x على الخط المائل المتقطع المرسوم من الركن السفلي الأيسر الى الركن العلوي الأيمن ، ولكن معامل الارتباط عندئذ ١٠٠٠ . وعندما يكون معامل الارتباط مساوياً واحداً صحيحاً فاننا بمعرفته نضع أحد التقديرين ، ونستطيع دائماً أن نتنبأ بالضبط بموقع

التقدير الآخر ، فاذا كان هناك معامل ارتباط قوى بين الدرجات فى الشكل (٢٤) فان الطالب الذى يكون ترتيبه الخامس فى اختبار الأحياء لابد أن يكون ترتيبه الخامس فى الاختبار العقلى أيضا •

ومن جهة أخرى اذا كان فى كل زوج من الدرجات درجة أعلى من المتوسط بنفس القدر الذى تنخفض فيه الدرجة الثانية عن المتوسط ، كانت

شكل رقم (٢٤) تخطيط الانتشار لدرجات طلبة الصف الأول الثانوى فى اختبار الأحياء واختبار الذكاء



• تصادف وقوع درجتين عند هذه النقطة •

هناك علاقة قوية سالبة ، وكانت كل الدرجات واقعة على الخط المائل الآخر فى شكل (٢٤) • وفى حالة العلاقة القوية السالبة يكون معامل الارتباط -١ • وهنا أيضا بمعرفة موقع كل درجة يمكننا أن نتنبأ تماما بموضع الدرجة الأخرى • وفى هذه الحالة نجد الدرجة الثانية فى نفس الموضع

النسبي من الجهة المقابلة لنهاية المقياس ، فإذا كانت إحدى الدرجتين تقع على بعد $\frac{1}{2}$ المسافة من أعلى ، فإن الدرجة التائية تقع على بعد $\frac{1}{2}$ المسافة من أسفل .

وسنجد دائما أن معامل الارتباط بين أى مجموعتين من الدرجات واقعا بين ١ ، - ١ . وتتوقف القدرة على التنبؤ بأحد التقديرات من التقدير الآخر على درجة العلاقة أو الارتباط ، وكلما اقترب معامل الارتباط من صفر ، قلت أو ضعفت دقة التنبؤ حتى تصبح معرفة أحد التقديرين عديمة القيمة فى التنبؤ بالتقدير الآخر .

تعرين

كون تخطيط انتشار (سكاترجرام) مستخدما تقديرات ودرجات الاختبار العقلي أو إحدى المواد الدراسية التى تدرسها ، وأحضره لمناقشته مع زملائك ، وحاول وضع الخطة لمساعدة التلاميذ الذين يرتفع أو يقل مستوى تحصيلهم عن مستوى قدراتهم .

معامل الارتباط

يمكن استخدام أكثر من معادلة فى حساب معامل الارتباط ، وعلى كل فسنستخدم هنا نلانا من أقل الطرق تعقيدا وهى :

١ - طريقة الدرجات المعيارية .

٢ - طريقة تباين الدرجات المعيارية التى قد تستخدم فيها الدرجات الخام .

٣ - طريقة الترتيب وتوجد معادلة لايجاد العلاقة بين أزواج الدرجات المتقابلة كالتى جمعتها الآنسة مارى نلسن :

$$r = \frac{\sum d_s \times d_v}{n}$$

حيث r عبارة عن معامل الارتباط بين مجموعتين من الدرجات .
 d_s d_v

ولتقدير معامل الارتباط نوجد مجموع الدرجات المعيارية كلها ، ثم نقسمها على عدد أزواج الدرجات ، ويوضح لنا (جدول ٣) هذه الدرجات المعيارية وحساب معامل الارتباط .

جدول رقم (٣) - حساب معامل ارتباط درجات اختبار الأحياء واختبار الهندسة

اسم التلميذ	الدرجات المعيارية للأحياء د	الدرجات المعيارية للهندسة د هـ	د × د أ هـ
ن.أ.	١ر	١ر -	١ - ر
ر.أ.	٢ر -	١ر -	٢ - ر
م.ب.	١ر -	١ر -	١٢ + ر
ب.ج.	٢ر	١ر -	٢٠ + ر
أ.د.	٢ر	٥ر	١ + ر
ج.د.	٤ر	٥ر	٦ + ر
م.د.	٧ر	١ر	٧٧ + ر
ه.ف.	٨ر -	٥ر -	٢ + ر
م.ف.	١ر -	٨ر -	٨ + ر
ر.م.	٢ر	٣ر -	٦ + ر
س.م.	١ر	٣ر	٣ + ر
ف.ن.	١ر	٤ر	٤ + ر
أ.و.	٢ر	٦ر -	١٢ - ر
ح.و.	٢٣ر -	١ر -	٣ + ر
أ.ر.	١٢ر	١ر	٢ + ر
ش.ر.	٥ر	١ر	٥ + ر
ش.س.	٥ر	٤ر -	٦٠ - ر
م.س.	٩ر -	١ر	٩ - ر
ه.ت.	٢ر	٤ر -	٨ - ر
ش.ت.	١ر -	٥ر	٥ - ر
م.ت.	٨ر -	٩ر	٧٢ - ر
ب.ف.	٩ر -	٣ر -	٢٧ + ر
ب.و.	٢ر	٩ر	١٨ + ر
ل.ي.	١ر	٨ر	٨٠ + ر
و.ي.	٢٠ر -	٤٤ر -	٨ + ر
			١٣٧٣ =
			مجموع د × د
			أ هـ

ومجموعتا الدرجات هنا هي درجات اختبار الأحياء ودرجات اختبار الهندسة ولهذا تكون $د$ هي الدرجات المعيارية للأحياء ، $د$ هي الدرجات المعيارية للهندسة ، ولحساب $ر$ تبعا لتلك المعادلة اتبع الخطوات الآتية :

- ١ - استخرج من جدول (٢) الدرجات المعيارية لكل طالب في الأحياء والهندسة ، ثم عين حاصل ضرب الدرجتين .
- ٢ - اجمع حاصل ضرب درجتى كل طالب .
- ٣ - اقسم مجموع حاصل الضرب على «ن» أى عدد الطلبة (٢٥) وهو هنا $١٣٧٣ \div ٢٥ = ٥٥$ أى أن $ر = ٥٥$.

تمرين (١)

افرض أن $ج$ هي درجات امتحان اللغة الانجليزية ، $ن$ هي درجات اختبار الذكاء ، $ق$ هي درجات القراءة ثم احسب معامل الارتباط بين درجات الأحياء ودرجات اختبار الذكاء $ر$ ومعامل ارتباط درجات اختبار الأحياء واختبار القراءة $ر$ ومعامل ارتباط درجات اختبار اللغة الانجليزية والقراءة $ر$ (استخرج الدرجات من جدول ٢) .

$$\text{الأجوبة : } ر = ٠,٣٦ , ر = ٠,٣١ , ر = ٠,٣٣$$

وقد ناقشنا استعمال المعادلة $ر = \frac{\text{مجموع د س} \times \text{د ص}}{\text{ن}}$ =

مثل أى معادلة حساب معامل الارتباط ، لأننا على علم بالدرجات المعيارية هنا ، أما المعادلة الثانية التالية فستبدأ عملية الحساب بالدرجات الخام بدلا من الدرجات المعيارية ، وفيما عدا هذا فهي تقوم على أساس نفس المفاهيم الرياضية :

$$ر = \frac{\frac{\text{مجموع س س}}{\text{ن}} - \text{م س} \times \text{م م ص}}{\frac{\text{ع} \times \text{ع}}{\text{س}}}$$

١ - مجد س ص تبين أن الخطوة الأولى هي تعيين حاصل ضرب كل درجتين من أزواج درجات الاختبارين س ، ص ، ثم تعيين مجموع حاصل الضرب (أى ان مجد س ص = مجموع حاصل ضرب درجتى كل طالب فى الاختبارين) •

٢ - الخطوة الثانية هي قسمة المجموع المذكور على عدد أزواج الدرجات (عدد الطلبة) (ن = عدد الحالات أو عدد الطلبة) •

٣ - ع × ع : الخطوة الثالثة هي تعيين متوسط كل مجموعة س س من مجموعات الاختبار ثم تعيين حاصل ضربيهما •

٤ - فى الخطوة الرابعة نطرح حاصل ضرب المتوسطين من ناتج الخطوة «٢».

٥ - فى الخطوة الخامسة نحسب الانحراف المعياري لدرجات كل اختبار ثم نضرب الانحرافين المعياريين فى بعضهما بعضا •

٦ - نقسم ناتج خطوة ٤ على ناتج الخطوة ٥ •

هذه الطريقة - وان كانت مطولة نوعا - ليست معقدة ، وهي لا تتطلب معرفة رموز رياضية جديدة ولكنها على كل تستغرق وقتا أقل من الطريقة السابقة •

والطريقة الثالثة هي « طريقة الترتيب » ، وهي طريقة بسيطة يمكن استخدامها مع المجموعات الأقل عددا من مجموعة الطلبة التى استخدمنا معها الطريقة الأولى (طريقة الدرجات المعيارية) وعادة لا ينصح باستخدام طريقة الدرجات المعيارية اذا كان عدد الطلبة «ن» أقل من ٣٠ • ومعادلة الطريقة الثالثة طريقة « الترتيب المتتابع » هي :

$$r = 1 - \frac{6 (مجد ف٢)}{ن (ن٢ - ١)}$$

ولاستخدام هذه الطريقة تتبع الخطوات الآتية :

١ - رتب درجات الطلبة على الاختبار الأول ، مبتدئا برقم ١ للطالب الحاصل على أعلى درجة وهكذا (ترتيبا تنازليا) ، ورتب درجات الاختبار الثانى بنفس الطريقة •

٢ - أوجد الفرق بين درجتى كل طالب على الاختبارين (ف) ثم استخراج مربع فرق درجتى كل طالب (ف٢) .

٣ - أوجد مجموع مربع فروق درجات الطلبة على الاختبارين (مج ف٢) ثم اضرب حاصل الجمع $\times 6$.

٤ - لتعيين المقدار ن (ن٢ - ١) أوجد حاصل ضرب عدد الطلبة (ن) فى مربع هذا العدد (ن٢) مطروحا منه ١ أى (ن٢ - ١) .

٥ - اقسم ناتج الخطوة (٣) على ناتج الخطوة (٤) أى $\frac{6 \text{ مج ف}^2}{ن (ن٢ - ١)}$ ثم اطرح الناتج من واحد صحيح .

ومع أننا نستخدم الدرجات الخام فى هذه الطريقة دون حساب الدرجات التائية فإننا نستطيع استخدام الدرجات التائية التى وردت فى جدول (٢) لترتيب الطلبة ، ولكن مادام لدى المدرس درجات الاختبار الخام فليس هناك داع لاستخراج الدرجات التائية اذا كنا سنستخدم الطريقة الثالثة ، لأننا نستطيع تعيين ترتيب الطلبة بسهولة ، على أساس الدرجات الخام . ويوضح لنا جدول (٤) ترتيب درجات التلاميذ فى اختبار الأحياء عمود (٢) وترتيبها فى اختبار اللغة الانجليزية عمود (٣) . وفى العمود «٢» تدل هذه الأرقام على ترتيب الطالب فى اختبار الأحياء ، وفى العمود (٣) تدل الأرقام على ترتيب الطالب فى اختبار اللغة الانجليزية . أما العمودان الرابع والخامس فى الجدول فيبينان تطبيق المطلوب فى الخطوة الثانية أعلاه .

ويكون مجموع العمود الخامس ١٢٩٤

$$\text{مج ف}^2 = 2 = 1294 \div 6 = 215.666 \dots$$

$$ن (ن٢ - ١) = 52 = (1 - 625) \div 6 = 104.166 \dots$$

ولهذا فإن :

$$ر = 1 - \frac{215.666 \dots}{104.166 \dots} = 1 - 0.50 = 0.50$$

جدول (٤) معامل ارتباط الرتب للدرجات اختبارى الأحياء واللغة الانجليزية

اسماء الطلبة	الترتيب فى الأحياء	الترتيب فى اللغة الانجليزية	فرق الترتيب	مربع الفروق
ن.أ.	١٤	١٦	١	٢
ر.أ.	١٧	٣	١٤	١٩٦
م.ب.	١٦	١٦	٠	صفر
ب.ج.	١	٢	١	١
أ.د.	١١	١١	٠	٠
ج.د.	٨	١	٧	٤٩
م.د.	٦	٩	٣	٩
هـ.ف.	١٨	١٩	١	١
م.ف.	٢٢	٢١	١	٢
ر.م.	١١	١٨	٧	٤٩
س.م.	١٤	٥	٩	٨١
ف.ن.	٤	١٦	١١	١٢١
أ.و.	١١	٢٢	١١	١٢١
ح.و.	٢٥	٢٣	٢	٤
أ.ر.	٣	١٤	١١	١٢١
ش.ر.	٧	٧	٠	صفر
ش.س.	٢	١٤	١٢	١٤٤
م.س.	٢٠	١١	٩	٨١
هـ.ت.	١١	٥	٥	٢٥
ش.ت.	٢٢	٨	١٤	١٩٦
م.ت.	١٨	١٩	١	١
ب.ف.	٢٠	١٣	٧	٤٩
ب.و.	١١	١٠	١	١
ل.ي.	٤	٤	٠	٠
و.ي.	٢٤	٢٥	١	١

تمرين (٢)

استخدم المعادلة الخاصة بطريقة الترتيب في حساب معامل ارتباط درجات الهندسة والأحياء .

$$\text{الجواب : } r = ٠.٥٣$$

استعرضنا حتى الآن مدى « التباين » الذى يمكن أن يحدث بين زوج من المقاييس فى علاقة مستقيمة - أى على خط مستقيم - وهناك حالات قليلة يلاحظ فيها المدرس تباينا بين درجتين لا تتبعان خطا مستقيما ، وهذا مانسميه بالعلاقة المنحنية . ومن أمثلة هذه العلاقة : العلاقة بين الزمن الذى يستغرقه الرجل فى قطع ميل واحد جريا ، وبين عمره بالسنين . وابتداء من الوقت الذى يتعلم فيه الطفل المشى حتى يصبح عمره بين ١٥ ، ٣٠ سنة يستطيع أن ينقص الوقت الذى يستغرقه فى الجرى بالتدريج مع التمرين ، وبعد ذلك تحدث زيادة فى الوقت اللازم لجرى نفس المسافة حتى يصبح من الضعف بدرجة لا يستطيع معها قطع هذا الميل مشيا . وعندما يكتشف الموجه مثل هذه العلاقة فى « تخطيط الانتشار » الذى يدرسه لابد له أن يستخدم المعادلة الخاصة بدراسة « العلاقة المنحنية » (١) . ولن يتسع المجال لهذه المعادلة هنا على أى حال .

العلاقات ذات الدلالة

ماهو معامل الارتباط ؟ انه دليل رياضى يوضح مدى ميل درجات مجموعة من الأفراد الى التغير معا فى نفس الاتجاه أو فى الاتجاه المضاد ، فإذا حدث التغير فى نفس الاتجاه سمي ارتباطا طرديا أو موجبا ، وإذا حدث فى الاتجاه المضاد سمي ارتباطا عكسيا أو سالبا . (ويمكن تعريف الارتباط بأنه درجة ميل كل من المتغيرين الى مصاحبة الآخر فى تغيره) .

E.F. Lindquist, *Statistical Analysis in Educational Research*, Houghton Mifflin, Boston, 1940, p. 239. (١)

ولما كان الموجهون يهتمون عادة باستخدام درجات الاختبار مع هدف الأسس في التنبؤ ، فمن الضروري أن يدركوا الى أى حد تتأثر صحة التنبؤ بالمستويات المختلفة لمعاملات الارتباط .

متى يكون التنبؤ ذا دلالة ؟

— اذا كان معامل الارتباط بين صفر ، 0.20 تكون العلاقة عديمة الدلالة أى عندما يكون $r = 0.20$ تكون احتمالات التنبؤ بترتيب احدى الدرجات بمعلومية الدرجة الأخرى أحسن من مجرد الاعتماد على المصادفة بمقدار 2% .

— اذا كان معامل الارتباط بين 0.20 ، 0.40 كانت العلاقة ذات دلالة ضئيلة ، فاذا كانت $r = 0.40$ فان احتمالات التنبؤ الصحيح تكون فى 8% من الحالات غير خاضعة لمجرد المصادفة .

— اذا كان معامل الارتباط بين 0.40 ، 0.60 فالعلاقة ذات دلالة متوسطة ، فاذا كانت $r = 0.60$ فان احتمالات التنبؤ الصحيح تكون 20% أحسن من مجرد المصادفة .

— اذا كان معامل الارتباط بين 0.60 ، 0.80 كانت العلاقة جوهريه ، فاذا كانت $r = 0.70$ تكون احتمالات التنبؤ الصحيح 29% أحسن من مجرد المصادفة ، ولكن اذا كانت $r = 0.80$ فان احتمالات التنبؤ الصحيح تكون 40% أحسن من مجرد المصادفة .

— اذا كان معامل الارتباط بين 0.80 ، 1.00 كانت العلاقة ذات دلالة عظمى ، فاذا كانت $r = 0.90$ كانت الاحتمالات 96% أحسن من المصادفة ، وعندما تكون $r = 0.95$ فانها تصل الى 99% أحسن من المصادفة .

وبالتأمل فى الاحتمالات التى يكون فيها التنبؤ أحسن من المصادفة نرى أننا يجب أن تكون حذرین فى التنبؤ على أساس نتائج الاختبارات ، فاستخدام درجات اختبار الذكاء مثلا فى التنبؤ بقدرة طالب المدرسة الثانوية على النجاح فى الجامعة ، قد يكون معقولا ، ولكن يجب أن نضع فى اعتبارنا أن معامل الارتباط بين درجات معظم اختبارات الذكاء وبين النجاح فى الدراسة

الجامعة يقرب من ٤٠٪. ومعنى هذا أن التنبؤ على مثل هذا الأساس يكون صحيحا بنسبة لا تزيد بأكثر من ٨٪ عن صحة صدقه اذا كان التنبؤ عن طريق التخمين ، ومع كل اذا استخدمنا ترتيب الطالب فى فصله مع درجة اختبار الذكاء فاننا عادة نحصل على معامل ارتباط حوالى ٦٠٪ تقريبا ، وفى هذه الحالة يكون التخمين هنا أحسن من المصادفة بمقدار ٢٠٪ ويجب أن نؤكد أننا لا نقصد من اثاره هذه النقط عدم تشجيع استعمال الاختبارات ، ولكننا نؤكد أهمية الحذر فى تفسير نتائجها .

وحتى مع معاملات الارتباط العالية لا يجوز أن تصدر تصريحات سلبية أو ايجابية قاطعة ، كما يصدر من بعض الموجهين . والأرقام التى سبق ذكرها عن دلالة معاملات الارتباط يجب أن تجعل الموجهين حذرين من اصدار تصريحات مثل : « لا تتردد فى تنفيذ خطتك حيث انك ستحقق بلا أى شك نجاحا فى الميدان الذى اخترته لنفسك » أو : « يجب عليك أن تغبر من الحطة التى رسمتها لنفسك ، فنتائج هذا الاختبار تدلنا على أنك لن تنجح فى تحقيق هذه الحطة » فلا يحتمل أن يكون لدى أى شخص من الأدلة ما يكفى لمساندة مثل هذه العبارات القاطعة ، ولكن ربما كان لديه من المبررات ما يجعله يقول مثلا : « معظم الطلبة الذين فى مثل مستواك ينجحون فى هذا العمل » أو « معظم الطلبة الذين فى مثل مستواك يجدون صعوبة كبيرة فى اتمام هذا العمل بنجاح » . وفى حالات قليلة جدا يكون لدى الموجه من نتائج البحث ما يؤكد عبارات احتمال النجاح ، وفى مثل هذه الحالة يستطيع الموجه أن يقول للطالب الأول : « من بين كل ٤٨ طالبا مثلك نجح ٤٦ طالبا فى هذا العمل » .

والواقع أن مجرد معرفة وجود علاقة ذات دلالة بين مجموعتين من درجات الاختبار لا يفسر طبيعة العلاقة بينهما ، فلا نستطيع مثلا أن نقول : ان أحد المتغيرين سبب فى تغير الآخر ، فاذا كان يهمن معرفة السبب فى وجود العلاقة فلا بد من بحث طويل لتفسيرها ، وفى كثير من الحالات يجد المدرسون أو المرشدون بعد ادخال عامل ثالث ثابت أنه ليس هناك علاقة حقيقية بين المتغيرين الأصليين . فاذا كنا قد حصلنا مثلا على درجات معينة عشوائية من أطفال عمرهم من ٤ - ١٤ على اختبار الذكاء ثم أخذت أطوال أفراد العينة واستخرج معامل الارتباط بين درجات اختبار الذكاء وأطوالهم ، فاننا سنجد أن الارتباط ذو دلالة ، واذا استخرجنا معاملات الارتباط الجزئية (وهنه لم

نتعرض لها هنا (١) فقد يكون بين الذكاء والطول ارتباط طويل أو معدوم .

استخدام معاملات الارتباط

تحت أى ظروف يستخدم المدرسون أو المرشدون معاملات الارتباط فى دراسة التلاميذ ؟ يستخدم البعض معاملات الارتباط فى دراسة العلاقة بين النجاح فى احدى المواد والنجاح فى مادة أخرى ، وبطبيعة الحال لا يمكن للموجه استخدام الاختبارات للتنبؤ بالنجاح فى العمل أو فى برنامج من برامج التدريب دون فهم للارتباط ، ولابد أن يفهم المدرس أو المرشد معنى دلالة معامل الارتباط قبل أن يحاول فهم معاملات « الصديق » (Validity) أو « الثبات » (Reliability)

ماهو المقصود « بثبات الاختبار » ؟ اذا أعطى الاختبار نفس النتائج اذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد فى نفس الظروف ، نقول : ان هذا الاختبار « ثابت » . وقد أشرنا الى تعريف الثبات هذا لأول مرة فى الفصل السادس ، ولكننا الآن سنوضح المقصود به بشكل أكبر تفصيلا . يلجأ واضعو الاختبارات عادة الى حساب معامل الارتباط بين تقديرات الطلبة على الأسئلة الفردية ودرجاتهم على الأسئلة الزوجية لنفس الاختبار باستخدام معادلة خاصة ، ويكون معامل الارتباط هذا هو « درجة ثبات الاختبار » . وقد يبدو منطقيا فى دراسة ثبات اختبار أن نتبع طريقة تعيين معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على تطبيق الاختبار للمرة الأولى ودرجاتهم عند اعادة الاختبار ، ولكن هناك عوامل متعددة لا تشجعنا على اتباع هذه الطريقة .

أولا - غالبا ما تتأثر استجابة التلاميذ المختبرين بعوامل الألفه والتمرين أو التعلم الذى يحدث فى الفترة بين الاختبارين .

ثانيا - قد يحاول التلاميذ الاستجابة بنفس الطريقة التى استجابوا بها فى المرة الأولى أو قد يحاولون تذكر استجاباتهم على الاختبار الأول ليعيدوا من اجاباتهم فى الاختبار الثانى . كل هذه العوامل يمكن أن تؤدى الى عدم الثبات الذى قد يكون نتيجة اختلافات فى التلاميذ أنفسهم وليس عدم ثبات الاختبار .

ومعامل الصدق عبارة عن معامل ارتباط أيضا ، ومعامل الصدق هو دليل على العلاقة بين الاختبار وأحد المحكات التي اختارها مؤلف الاختبار . وهذا المحك المستعمل لابد أن يكون مقياسا آخر لنفس الصفة التي يقيسها الاختبار ، فإذا كان هناك ارتباط عال بين درجات الاختبار وبين المحك لا يحتاج الذين يستعملون الاختبار الا الى التأكد من أن المحك يرتبط ارتباطا موجبا مع ما يريدون قياسه . أما اذا كانت العلاقة منخفضة فلا بد لهم من البحث عن اختبار آخر أقدر على تحقيق الغاية المطلوبة ، حتى ولو كان المحك خاصا بقياس ما يرغبون في قياسه .

والواقع أن عملية التنبؤ بسلوك الطالب في موقف من المواقف المعروفة بسلوكه في مواقف أخرى مرتبطة به لها قيمتها في التدريس والارشاد (١) . فلنفرض على سبيل المثال أننا وجدنا أن اختبارا معيناً من اختبارات استعداد الجبر ذو فائدة في التعرف الى التلاميذ الذين أمامهم فرصة ممتازة للنجاح في دراسة جبر الفرقة الثالثة الاعدادية ، فقد نستطيع أن نجرى تنبؤات أصدق باستعمال تقديرات هؤلاء الطلبة في اختبار الحساب عندما كانوا في الفرقتين الأولى والثانية ، فإذا حولنا درجات التلاميذ في اختبار استعداد الجبر والاختبارين الآخرين الى درجات تائية ، فإننا قد نستطيع خلال فترة من الوقت أن نصل الى درجة صفري مركبة ضرورية للتنبؤ بهؤلاء الذين لديهم فرصة كبيرة للنجاح . وقد نجد أيضا بدراسة الجبر السابقة مع هذه المعلومات أنه يمكن تحديد وزن معين لكل درجة ، فقد نجد مثلا أن ضعف الدرجة التائية لاختبار الاستعدادات مضافا الى الدرجات التائية الأخرى تعطينا أفضل تقدير يمكن استخدامه . بمثل هذه البيانات يمكن أن نضع جدولاً يبين لكل درجة النسبة المئوية للطلبة الذين رسبوا ونجحوا في الجبر ، أو بتفصيل أكبر قد يمكننا توزيع تقديرات الجبر للطلبة الذين حصلوا على كل تقدير مركب ، وبمعرفة احتمالات النجاح نصبح في حالة تسمح لنا بمساعدة الطالب في تقرير ما اذا كان الأصلح له أن يختار الجبر أم لا .

وفي مساعدة التلاميذ بالمدرسة الثانوية على تخطيط مستقبلهم التعليمي نلجأ الى عمل تنبؤات معينة ، وهنا يمكن استعمال اختبارات الذكاء حيث أننا

(١) انظر المرجع السابق الفصل العاشر « نظرية معامل الارتباط » حيث لا يناقش نظرية معامل الارتباط فحسب ، وإنما يناقش أيضا الطرق الاحصائية للتنبؤ بالنجاح حسب الاسس للترتبة بنجاح مائل .
(المؤلف)

نستطيع الوصول الى تنبؤ أفضل اذا استخدمنا ترتيب الطالب في مادة بالمرسة الثانوية مع درجات اختبار الذكاء . ومما ذكرناه في صفحات سابقة نعلم أن المرشد لا يستطيع أن يؤكد للطالب احتمال نجاحه في الجامعة، ولكن باستطاعته عن طريق معرفة المستويات الجامعية والبيانات التي أشرنا اليها سابقا ، مساعدة الطالب على استكشاف ما اذا كانت أمامه فرص كبيرة أو محدودة . واذا كان لدى المدرسة قائمة بنجاح تلاميذها السابقين في الكليات التي التحق بها معظم التلاميذ ، استطاع المرشد أن يشرح للطالب كيف كان سلوك الطلبة الذين حصلوا على نفس تقديراته تقريبا عندما التحقوا بالكلية المذكورة ، واذا كانت هذه المعلومات تساعد الطالب على تقدير فرص النجاح التي تنتظره فهي لا تحدد له ما سيحققه فعلا إذ أن هناك ولا شك مسائل أخرى يمكن أن تؤثر في نجاحه مستقبلا .

وهناك عدد كبير من الطلبة يترك المدرسة الثانوية قبيل التخرج ، أو يعملون مباشرة بعد الانتهاء من التعليم الثانوى ، وتهتم المؤسسات التي يعمل بها هؤلاء الطلبة بوضعهم في الأعمال التي تناسبهم ، وفي بعض الأحيان تعطى المؤسسات المذكورة بالتعاون مع المدرسة عملا لجزء من الوقت لبعض الطلبة أثناء دراستهم كنوع من التدريب على العمل الذي يناسبهم بعد التخرج، ويتعاون أصحاب الأعمال مع المدرسة يمكن الوصول عامة الى محكات يقاس بها النجاح في العمل واستنباط مجموعة من المفاتيح لمساعدة هؤلاء الطلبة على التنبؤ بالنجاح في الأعمال المختلفة التي تتاح لهم .

SUGGESTED READINGS

For the individual who needs more thorough training in elementary statistics than can be obtained from the references cited at the end of Chapter 10, these books should be very helpful :

1. Garrett, Henry E., *Statistics in Psychology and Education*, Longmans, Green, New York, 1947.
2. Lindquist, E. F., *A First Course in Statistics*, Houghton Mifflin, Boston, 1942.

١٢ | العلاقات في الإرشاد النفسي



الارشاد النفسي من أهم الخدمات الأساسية في عملية التوجيه ، وقد زاد اهتمام عامة الناس والمربين في أمريكا بالاستشارة النفسية والعلاج النفسي بفضل ما يشاهدون في أفلام السينما وبرامج التلفزيون ، وما يذاع في برامج الاذاعة ، من موضوعات هذا الميدان ، وبفضل خبرتهم الشخصية . فالكثيرون منهم يلجأون الى المرشدين النفسيين ، عندما يشعرون بالحاجة الى المساعدة ، ويجد البعض منهم المساعدة والخبرة اللتين يرجونها ، بينما يدفع سوء الحظ البعض الآخر الى مرشدين غير أكفاء يخيبون ظنهم فيفقدون ثقتهم بكل المرشدين على السواء .

وفي نفس الوقت يزداد يوما بعد يوم اهتمام المربين ونظار المدرس وشعورهم بالحاجة الى خدمات المرشد النفسي الذي أهل تأهيلا مهنيا خاصا

وهم ينتظرون منه ، بالاضافة الى مساعدة التلاميذ فى حل مشاكلهم ، العمل مع المدرسين لرفع مستوى مهاراتهم فى عملية التوجيه .

ولقد قمنا فى هذا الكتاب ، وخاصة فى الأبواب الأول والثانى والثالث ، بدراسة دور المدرس فى عملية التوجيه ، وأشرنا الى أن هذه العملية تتطلب تعاوناً من جميع أعضاء هيئة التدريس والإدارة بالمدرسة . والمدرس كالمُرشد المتخصص يجب أن يكون على علم ودراية بعملية الإرشاد ، وبطبيعة العلاقة التى تربط بين المرشد النفسى وبين العميل ، حتى يتمكن من القيام بدوره الفعال كعضو فى الفريق ، وبدراسة عملية الإرشاد يكتسب المدرس أيضاً أفكاراً وأساليب جديدة ، يستطيع استخدامها فى التدريس والتوجيه .

وتبدو عملية الإرشاد ، عملية بسيطة ظاهرياً ، فهى بالنسبة للمشاهد الساذج ، لا تزيد على كونها مناقشة حية بين شخصين تربطهما علاقة اخلاص وثقة ، ولكنها بالنسبة للمشاهد الحبير أكثر من مجرد زيارة « دردشة » . والمرشد يجاهد ليساعد التلميذ (أو العميل الراشد) كى ييوج بقصته بطريقته الخاصة ، كما أنه يبذل جهده ليكشف عن أفكاره وأحاسيسه الحقيقية . ويركز المرشد انتباهه على مشاعر التلميذ نحو ما يقول ، حيث أن هذه المشاعر والأحاسيس عادة ما تكون أكثر أهمية مما فى عباراته من فكر أو منطق . ومن جهة أخرى فإن التلميذ ، خلال مقابلاته مع المرشد النفسى ، يكتسب فهماً جديداً لذاته ، ويتعلم تحمل مسئولية أعماله ، ويعرف كيف يقوم بحل ما يستجد من مشكلات بنجاح متزايد ، وحتى اذا اشتركت مجموعة من التلاميذ فى عملية إرشاد جماعى ، فإن كل فرد منهم يكون طرفاً فى علاقة ودية شخصية خالصة . وسنتناول فى هذا الفصل والفصلين التاليين عملية الإرشاد النفسى من جوانبها المختلفة بالتفصيل .

وهناك من التلاميذ من لم يسمع عن خدمات المرشد النفسى ، ومنهم من له خبرات غير مرضية مع بعض المرشدين ، ولذا فهم يفتقرون الى الحافز الذى يجعلهم يقصدون المرشد طلباً للمساعدة . وهناك فريق آخر من الطلبة قد يعجم عن التحدث عن مشكلاته ، لأنه كتوم بطبيعته ، أو بسبب مشاعر الذنب أو الحجل ، أو خوفاً من إلحاق الضرر بالآخرين ، أو لأسباب أخرى مرتبطة بهم ، وليس للمرشد دخل فيها . ويبذل التلميذ عادة جهداً كبيراً فى التفكير فى مشكلته ، قبل أن يطلب المساعدة ، فهو يدرك أن أمامه مشكلة ، ويرغب فى عمل شىء بشأنها ، ويدرك أنه فى حاجة الى المساعدة .

وربما يكون التلميذ قد لجأ قبلًا الى صديق أو مدرس يثق به ليساعده ، وربما تصور له خبراته مع بعض معارفه من الراشدين ، أن المرشد سيحل له مشكلته ، ويقول له بالضبط ماذا يفعل • والواقع أنه في كثير من الأحوال تؤدي الطريقة التي تتبع في احالة التلميذ على المرشد الى تعويده على التواكل والاعتماد على الغير • ولعل في المناقشة الآتية التي دارت بين مستر س المدرس ، وبين « تيم » أحد تلاميذه ، ما يوضح لنا كيف يشرح المدرس لتلميذه قبل تحويله الى المرشد طبيعة العلاقة التي يمكن أن تقوم بين المرشد والتلميذ (وكان مستر س قد سجل هذا الحديث) :

مستر س - هل أستطيع مساعدتك يا تيم ؟

تيم - أحب أن أتحدث معك في بعض الأمور التي تشغلني يا مستر س..
لعلك تستطيع مساعدتي •

مستر س - اننى أحب أن أساعدك يا تيم ، ولكننى أعتقد أن هناك من يستطيع أن يساعدك أكثر منى ، ولعلك تعرف أن المدرسة قد عينت مرشداً نفسياً جديداً •

تيم - أعتقد أننى فهمت من تقصد ، ولكننى لا أعرفه ، وهناك أشياء كثيرة تقلقنى •

مستر س - انه شخص متخصص فى هذه العملية ، انه يعرف كيف يسهل لتلميذ منك التحدث عن الأشياء التي تقلقه ، انه يستطيع بطريقة ما أن يساعد التلاميذ على أن يفهموا أنفسهم ، وأن يحلوا مشكلاتهم بطريقةهم الخاصة ، فإذا شئت صحبتك اليه وعرفتك به •

وبالرغم من أن مستر س لم يستخدم وسائل الارشاد التي ستناقش فى الفصل الثالث عشر ، فإنه قام باعداد تلميذه للعمل مع المرشد الذى يتبع هذه الوسائل ، كما سساعد تيم على معرفة طريقة الحصول على المساعدة ، وأخيرا جعل تيم يوافق على اقتراحه ويحصل على المساعدة التي طلبها • وفى عملية احالة التلميذ الى المرشد نجد أن لكل نقطة من هذه النقاط الثلاث أهميتها •

مؤهلات المرشد النفسى المتخصص

عندما نتحدث عن مؤهلات المرشد ، فاننا نقصد صفاته الشخصية وخبرته فى العمل ، وتأهيله المهني . والمرشد كالمدرس تماما متخصص فى ميدانه : ميدان مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم ومساعدة المدرسين على فهم تلاميذهم ، فهو يساعد التلاميذ العاديين على حل مشكلاتهم ، كما يتعرف التلاميذ الذين لديهم مشكلات تحتاج الى خبرة أكثر تخصصا مما يستطيع هو أن يقدمه لهم . وهو يعرف أيضا كيف ومتى يحول هؤلاء الأطفال الذين يحتاجون الى خدمات غيره من المتخصصين (١) .

المؤهلات الشخصية

أخصائي الارشاد النفسى شخص كامل التكيف ، ذو تأثير عميق فى الناس الذين يعمل معهم،المدرسون يشعرون أنه يفهم ما يواجههم من مشكلات التلاميذ ، كما يفهم الدوافع التى تدفع التلاميذ الى هذا السلوك . ويشعر التلاميذ أنه يحس بمشكلاتهم ، كما يحسون هم بها ، ويشعر المدرسون والطلبة أنه قادر على تناول كل مشكلة يقصدونه من أجلها ، وأنه مستعد دائما لتقديم المساعدة . فهو فى كل علاقاته واتصالاته اليومية مع التلاميذ وهيئات التدريس والادارة بالمدرسة ، يشجعهم على التقرب منه ، ويشعرهم باستعداده لمعاونتهم . ويستكمل الموقف عناصره عندما يتعلم المدرسون والطلبة أن يضعوا نفعهم بالمرشد النفسى ، الذى يدرك عند تبادل المسائل ذات الطابع السرى ، أى الأمور يناقشها مع المدرسين والمرشدين الآخرين ، وأنها يحتفظ بسريته .

والمرشد النفسى يفهم نفسه جيدا ويدرك معظم نقاط ضعفه وقوته . وهو يؤمن أن لديه من نواحي القصور ما يؤثر أحيانا فى فاعليته . وهو حساس لما قد يترتب على تدخله فى حياة الآخرين من متاعب فى أثناء محاولته مساعدتهم . وهو يتجنب أن يقول للمعيل الذى يلجأ اليه : « افعل ما كنت

M.E. Hahn and M.S. MacLean, General Clinical (١)
Counseling, McGraw-Hill, New York, 1950. In Chapter I, Counselors and Counseling," these authors present an excellent analysis of what counselors with different levels of training should be expected to do.

أفعله أنا لو كنت مكانك ، • وبدلاً من ذلك فهو يسعى لمساعدة العميل على أن يرى نفسه على حقيقتها ، وأن يعمل على حل مشكلاتها بطريقة الخاصة •

والمرشد النفسى لا ينظر الى نفسه على أنه أحسن من أى فرد من موظفى المدرسة ، لأنه يعتبر نفسه أحد أفراد الهيئة العاملة فيها ، وأن العمل الذى يقوم به لا يزيد أهمية على عمل المدرس • وهو يحترم باخلاص آراء وأحكام زملائه الذين يعيشون حياتهم فى فصول الدراسة بين أطفال كلهم حيوية ونشاط • ان المرشد النفسى بادراكه واعترافه أن المدرسين قوم قد تخصصوا فى مهنتهم ، يستطيع أن يخلق فى المدرسة جواً مناسباً للعمل يشجع المدرسين على الاسهام فى جميع برامج التوجيه ، وعلى رسم سياسة التوجيه المناسبة لمدرستهم •

خبرة المرشد النفسى فى العمل

ينبغى أن يكون المرشد النفسى قد اشتغل بالتدريس حتى يكون على دراية بالموقف فى حجرة الدراسة ، وعلى علم بما يشعر به المدرسون عندما تسير الأمور على مايرام ، أو تسير على غير مايجبون ، أو عندما يخرجهم التلاميذ • وبالإضافة الى خبرته بالعمل فى المدارس ، لابد أن يكون قد خبر العمل مع الناس من جميع المستويات الاجتماعية والاقتصادية وتحدث معهم ، وأصبح يعرفهم ويفهم قيمهم الشخصية • وهو يحتاج فى عمله فى كثير من الأحيان الى استخدام ما درسه عن المهن والأعمال المختلفة • بل أكثر من هذا لابد أن يكون قد مارس عدة أعمال عادية خارج المدرسة •

الاعداد المهنية

إذا كان الطالب الجامعى يفكر فى أن يصبح مرشداً فإن عليه أن يدرس برامج فى ادارة الأعمال وعلم النفس والاجتماع والخطة الاجتماعية • ومن المواد التى تعتبر أساساً ضرورياً للمرشد فى عمله مواد تنظيم العمل ومشكلاته ، وعلم نفس الطفل ، وعلم النفس الاجتماعى ، وسيكولوجية المراهقة ، والزواج والأسرة ، وتنظيم المجتمع ، والخدمات الاجتماعية • أما دراساته التخصصية فيجب أن تشمل دراسة تطور ونمو الطفل ، ونظريات التعلم وتطبيقاتها فى المواقف المدرسية ، وتحليل طرق التدريس الجيد ، وطرق دراسة وتقويم

التلميذ ، بالإضافة الى برنامج عملي يخطط جيدا وينفذ تحت اشراف دقيق .

وبعد اجتيازه سنوات الدراسة الجامعية يبدأ في دراسة عالية تشمل الاحصاء ، وأسس التوجيه ، والصحة العقلية ، واستخدام المعلومات المهنية ، ووسائل التوجيه الجماعي ، وطرق دراسة الطفل التي تتضمن استخدام الاختبارات السيكولوجية في التوجيه وتنظيم وإدارة خدمات التوجيه .

ويعتبر التدريب العملي على الإرشاد النفسي جزءا أساسيا هاما في برنامج التأهيل المهني للمرشد .

اتجاهات المرشد نحو التلميذ

لشعور المرشد نحو التلميذ أهمية كبيرة ، فإذا كان يحاول مساعدة تلميذ يحبه ، فقد يجد أنه من العسير عليه أن يدفعه للكفاح في سبيل اجتياز المراحل المؤهلة التي تتخلل عملية تحقيق الاستبصار اللازم والعثور على الحل السليم لمشكلته . ويترتب على هذا سماح المرشد للتلميذ أن يعتمد عليه تماما في أثناء محاولاته للوصول الى حل مختصر سريع للمشكلة . أما اذا كان التلميذ من ذلك النوع الذي لا يشعر المرشد نحوه بالحب فانه قد يتركه لاشعوريا ليعانى خبرات مؤلمة لا مبرر لها . والواقع أن على المرشد في كلتا الحالتين أن يتذكر أنه يعمل مع تلميذ أتى اليه ، قاصدا مساعدته وراغبا في فهمه وتقبله . ولهذا فمن واجبه أن يكتشف بنفسه حقيقة شعوره نحو التلميذ الذي يحاول مساعدته . فإذا شعر أنه يجد صعوبة في تقبل التلميذ ، أو اذا أحس أنه تواق أكثر من اللازم لمساعدته ، فان عليه أولا أن يبادر بتقويم حقيقة تصرفه وسلوكه .

وقد ذكرنا باختصار في الفصل الرابع أن مسألة تأثير الاتجاهات نحو التلميذ تنطبق أيضا على المدرس في عمله مع تلاميذه . ولما كان التلاميذ كثيرا ما يناقشون مشكلاتهم الدراسية والشخصية أيضا مع مدرسهم المفضل ، فان المدرس يجد نفسه وقد تورط في مشكلات تلاميذه . ويجد نفسه مضطرا الى ارشاد أحد تلاميذه كما يفعل عندما يأتيه طالبا مساعدته ، بدلا من أن يستمع اليه ويتركه يحكى قصته . أو قد يستخف بمشكلة التلميذ ، عن غير قصد ، وهو يحاول طمأنته مؤكدا له أن مشكلته ليست عويصة ، وأنها

ستحل نفسها بنفسها قريبا . وفي مثل هذه الأحوال ينسى المدرس أن نفس هذه المشكلات كانت تبدو له عسيرة عندما كان في سن هذا التلميذ ، وأن مجرد التجاء التلميذ اليه هو في حد ذاته دليل على أهمية المشكلة بالنسبة له ؛ هذا فضلا عن أن المشكلة التي تبدو هينة في أول الأمر ربما لا تكون كذلك عندما يطلع المدرس على القصة الكاملة ، ويفهم تماما حقيقة شعور التلميذ نحوها . ان هذا التلميذ يحتاج الى من يساعده على فهم حقيقة الموقف وكيفية التصرف ازاءه . وليس للمدرس أو المرشد أن يفرض عليه وجهة نظره ، بل على التلميذ أن يجاهد لفهم المشكلة وأن يجمع بين عناصرها قبل أن يتخذ أى خطوة ايجابية لحلها .

وعندما يتأثر المدرس أو المرشد بانفعالاته الخاصة واحساساته بدرجة لا تسمح له بتقبل التلميذ على ما هو عليه أو اعطائه الفرصة ليحل مشكلاته بطريقته الخاصة ، فاننا نعتبر أن العلاقة التي تربطه بالتلميذ ليست علاقة مهنية سليمة ، حيث يصبح للمرشد أثر شخصي قوى فى القرارات التي سيتخذها التلميذ . وهذا هو ما يطلق عليه المتخصصون فى هذا الميدان « انلماج المرشد » . وفيما يلى بعض ما جاء فى تقرير « كورنر » Korner عن دراسته لهذا الموضوع :

« نستطيع أن نعتبر أن لى عمل يقوم به المرشد أنرا فى تكوين المدركات الحسية للعميل ، ولهذا فان العملية - الى حد ما - ارشاد موجه أو مباشر .

وينظر العميل الى المرشد على أنه شخص ، وأن كل لفظ ينطق به له وزن . ولهذا السبب فان على المرشد ألا يتصور نفسه شخصية مجردة منعزلة عن الموقف .

والمرشد ، فى أنشاء مقابلته مع العميل ، طرف فى موقف اجتماعي يتضمن كآى موقف اجتماعي آخر تأثيرا انفعاليا متبادلا . فالمرشد يؤثر فى العميل بطريقة معينة ، طريقة مميزة تحدها شخصيته » (١) .

Ija N. Korner, "Ego Involvement and the Process of (١) Disengagement." Journal of Consulting Psychology, 14 (No. 3): 206-09, June 1950. Reprinted by permission of the American Psychological Association.

مثال - حصل الطالب « هرمان » على تقديرات ممتازة في شهادة الدراسة الثانوية . وكانت درجاته في العلوم بالذات عالية . ولما تحدث هرمان مع المرشد « مستر تدرمان » عن اعتزامه أن يصبح مدرسا للعلوم أحس أن المرشد يزن كل كلمة يتفوه بها . ولما انتهى حديثهما عن التدريس وبدأ الحديث عن الكلية التي سيلتحق بها هرمان أوضح له المرشد أن الكلية التي اختارها بها برنامج ممتاز لاعدادى الطب ، وأن باستطاعة هرمان أن يلتحق بهذا البرنامج اذا شاء أن يتخصص في تدريس الاحياء أو العلوم العامة . ثم وقع مستر تدرمان في « الفخ » عندما تورط في سؤال هرمان عما اذا كان قد فكر في دراسة الطب .

وهنا فقط أدرك مسنر تدرمان أنه بتصرفه هذا كان يستعيد حياته الخاصة ، وأنه هو نفسه الذى كان يفاضل بين تدريس العلوم والطب . فقد أعادت حالة هرمان واهتماماته الى ذكرياته حالته هو عندما كان في سنن هرمان . وأدرك أنه يشجعه على دراسة الطب حتى يستمتع من خلال نجاح هرمان بنجاح لم يحققه هو في حياته . وما ان أدرك مستر تدرمان أنه أدخل احساساته ومشاعره الخاصة في الموقف حتى اعترف بما حدث ، ثم سأل هرمان عما اذا كان يرغب في التحدث عن خططه المستقبلية .

وقد مر « جو » بموقف مشابه في أحد الأيام عندما قصد مستر بيترسون طالبا مساعدته . وكان جو في مقابلته السابقة مع أستاذه قد تقدم في طريق حل مشكلته بضع خطوات . أما في هذه المرة فقد شعر بأن بعض الصعاب تعترضه . والواقع أن كل ماقاله جو كان يذكر مستر بيترسون بأنه المريض الذى كان في ذلك الوقت يعانى أزمة شديدة . وقد تنبه مستر بيترسون الى الأمر وأخبر جو عن ابنه المريض وما يعانى به ، وأنه يشعر أن هذا الظرف القاسى يحد من قدرته على مساعدته . ولهذا طلب منه أن يؤجل المقابلة لموعد آخر .

ولم يكن مستر بيترسون يقصد التحكم في جو أو خداعه ولكنه أحس بأن مشكلاته الخاصة تحد من فاعليته في ارشاده ، وكان هذا سببا في بلبله وحيرة جو . ولهذا كان من الضروري أن يقصر له مستر بيترسون حقيقة مشاعره حتى يمهّد الجو المناسب لمقابلات مجدية فيما بعد .

وهكذا أدرك كل من مستر تدرمان ومستتر بيترسون أنهما قد
 « اندمجا في الموقف » بادخال أحاسيسهما الخاصة في الموقف الارشادي .
 ويصور لنا كورنر سلوك المرشد الذي يؤدي الى اندماجه (١) . ويلخص لنا
 بعض المظاهر التي يمكن اعتبارها دلالات خطيرة .



- أن يجد المرشد أفكاره شاردة بعيدا عما يقوله العميل .
- أن يجد المرشد صعوبة في تركيز ذهنه على عبارات العميل .
- أن يشعر المرشد فجأة أنه لا يستطيع فهم العميل .
- أن يشعر المرشد فجأة أنه يفكر في شيء ليس له أي صلة بما يقوله العميل .

— أن يشعر المرشد بانزعاج ، أو عدم ارتياح • وقد يدرك أنه ليس طبيعيا في تصرفاته •

— قد يقرر أن المقابلة لا تسير قدما بالسرعة المنشودة •

— ويشعر باستياء من العميل الذى لا يتحدث بصراحة كافية •

— ويجد أنه يدفع العميل للحديث فى نقطة معينة دون سواها •

— ويدهشه فى يوم من الأيام أن يرى تشابها كبيرا فى مشكلات عملائه وديناميات تلك المشكلات •

— قد يكون مع العميل روابط عاطفية قوية تجعله يكره رؤيته متألما •

ويرى البعض أن « الاندماج » يعتبر مشكلة بالنسبة للمرشدين الذين يتبعون فلسفة الارشاد « الموجه أو المباشر » أو فلسفة الارشاد « الحيارى » • كما أن روبنسون (١) يعتبره مشكلة أيضا بالنسبة لأصحاب مدرسة الارشاد « غير الموجه أو غير المباشر » • ومع أنه يذكر أن المرشد فى النوع الأخير يحاول أن يقصر دوره فى المقابلة على تقبل وتوضيح مشاعر العميل ، فإنه يقرر أن المرشد هنا أيضا يقوم باختيار المشاعر التى يرغب فى الاستجابة اليها أو توضيحها • ومادامت المسألة قد دخلت فيها عملية اختيار أصبح هناك احتمال « اندماج المرشد » واستجابته فقط الى المشاعر التى ترتبط بخبرة أو مشكلة شخصية معينة • وقد يفعل ذلك ، لأنه قرر أن مشكلة العميل تقع فى هذا الإطار المعين ، وقد يفعل ذلك مدفوعا بحاجاته الشخصية •

وعلى جميع المرشدين أولا وقبل كل شيء أن يضعوا صالح التلميذ فى اعتبارهم • ولن يتحقق ذلك اذا ما حاول المرشد أن يشبع حاجاته الشخصية خلال مقابلاته مع التلاميذ • ولا بد من الاهتمام بالعمل على زيادة فهم التلميذ لنفسه وتقديره على حل مشكلاته المستقبلية بفاعلية ونجاح ، بدلا من مجرد التركيز على حل المشكلة الحالية • والارشاد الناجح هو الذى يكون له أثر على

Francis P. Robinson, "Are Non-Directive Techniques (١)
Sometimes Too Directive?" Journal of Clinical Psychology,
2: 368-71, October 1946.

سلوك التلميذ ، أثر يمتد الى خارج نطاق مقابلات الارشاد ، ويحفزه على متابعة دراسة نفسه وفهمها وتعلمه أساليب جديدة أدق وأحسن لمواجهة مشكلات حياته .

وفى الجزء الثانى من هذا الفصل سنقوم بدراسة الأساليب التى يتبعها المرشدون من مدارس الارشاد الثلاث - المباشر أو الموجه وغير المباشر والخياري - لتحقيق الأهداف الموضحة أعلاه ، ثم نختم الفصل بمناقشة العلاقات المهنية التى يجب أن يسعى الى تنميتها المرشدون الناجحون .

الارشاد غير الموجه أو غير المباشر

يعتقد أصحاب هذه المدرسة أن التلميذ لديه من القوى والامكانيات ما يؤهله لحل مشكلاته الخاصة وأن المرشد يستطيع خلال عملية الارشاد ازالة العوائق الانفعالية التى تقف حائلا بينه وبين حل المشكلة . والمرشد الذى يتبع هذا الأسلوب فى الارشاد يعتقد أن التلميذ لديه الدافع القوى الذى يحفزه لمحاولة التكيف مع المجتمع ولديه الرغبة لأن يصبح مستقلا ، وأن يعمل على احداث التغيير الضرورى للوصول الى حياة سعيدة . ولهذا فان المرشد يسمح للتلميذ بل يشجعه على تركيز انتباهه على المسائل التى لها أهمية بالنسبة له .

مفهوم التلميذ عن العلاقات فى الارشاد

عندما يقصد التلميذ المرشد لمساعدته فانه لا يلبث أن يكتشف أن المرشد يتقبله على ما هو عليه، ويؤمن بقدرته على حل مشكلته بطريقته الخاصة. وسيجد أن باستطاعته التحدث بحرية عن أى موضوع يختاره ، بل يجد أحيانا أن بوسعه أن يتناول بالحديث موضوعات لم يكن قبلا يستطيع أن يناقشها ولا مع أقرب أصدقائه . ومع أنه ربما يكون قد تعلم من خبراته السابقة مع بعض المرشدين أن وظيفة المرشد هى اعطاء النصائح ، الا أنه يجد هنا أنه يتحدث مع شخص يحاول أن يفهمه ويتتبع حديثه ومشاعره ويحاول مساعدته على فهم نفسه ؛ شخص لا يعطى نصائح أو يدفعه الى اتخاذ قرار يفرض عليه ، لأنه يعتبره أحسن حل لمشكلته . وقد يحتاج التلميذ فى بعض الاحيان الى اعادة بعض فقرات حديثه أو الى توضيح بعض ماتعذر على المرشد

فهمه منها ، ولكنه يجد أيضا أن بوسعه أن يجرى أى تغيير فى عباراته دون حرج ، وأنه ليس من الضرورى أن يتقيد بما قاله فعلا لأنه يشعر أن المرشد يدرك تماما لماذا تتغير نظرته الى الأشياء من وقت لآخر . ويجد أيضا أنه يستطيع أن ينهى اتصاله بالمرشد اذا شاء قبل أن يصل الى حل لمشكلته .

وفى بعض الأحيان يحتاج الطالب الى النصيحة ويشعر باستياء اذا لم يحصل عليها . فى مثل هذه الظروف قد يشعر أنه وحيد مع مشكلته عندما يرغب فى التواكل والاعتماد على شخص ما . وفى مثل هذه الحالة يمكن أن يقوم المرشد بمناقشته فيما يحتاج اليه من نصيحة ، ولماذا يشعر بحاجته اليها ، وما يعود عليه من الحصول عليها .

وفى أحيان أخرى يصبح التلميذ عدوانيا ويرغب فى الاعتداء على المرشد . وقد يخبر المرشد برأيه فى الطريقة التى يعالج بها أموره ، وعلى المرشد ألا يزجره ، بل واجبه أن يتقبل هذه المشاعر العدوانية ، ويساعد التلميذ على التعبير عنها .

وعندما يجد التلميذ صعوبة فى مواصلة الحديث ، على المرشد أن يساعده ليصرح بالأسباب التى تجعله يعانى تلك الصعوبة فى الكلام فى الموضوعات المتصلة بالمشكلة .

وبعد انتهاء المقابلة يستعيد التلميذ التفكير فيما دار فيها من مناقشات، وهذا هو الوقت الذى يتحقق فيه الاستبصار الحقيقى للموقف حيث تبدأ الموضوعات التى تحدث عنها والأشياء التى عرفها عن نفسه تأخذ معانى جديدة . وبديهي أن الاستبصار قد يحدث فى أى وقت فى أثناء المقابلات أو فيما بينها.

وقد يرغب الطالب فى مقابلة تالية فى استكشاف مغزى وأهمية تفهمه لنفسه ، وكنتيجة لتحقيق الاستبصار فانه قد يرغب فى التحدث عن اكتشاف هذه الأمور عن نفسه ، وإلى أى مدى يشعر بضيق أو رضا لهذا الاكتشاف . وقد يرغب فى معرفة أهميتها المباشرة بالنسبة له .

وربما يقوده التفكير بعد عدة مقابلات مع المرشد الى الوصول الى نتيجة أخرى ، وهى عدم جدوى هذه المقابلات ، وفى هذه الحالة يقرر عدم متابعتها . ومتى شعر بالحاجة الى استئناف تلك العلاقة فعليه أن يطلب تحديد موعد آخر مع المرشد . والواقع أن مسئولية تقرير استمرار العلاقة تقع على التلميذ ،

فهو الذى له أن يقرر متى يكون قد حصل على المساعدة التى يحتاج إليها للوصول الى حل مرض لمشكلته .

مفهوم المرشد عن العلاقات فى الارشاد

ان المرشد الذى يؤمن بفلسفة الارشاد غير المباشر (غير الموجه) ، يعطى اهتماما أكبر لنمو التلميذ كفرد أكثر من اهتمامه بمشكلته الحالية . وهو يحاول تحقيق هذا الهدف بمعاونة التلميذ على التعبير بحرية عن الأمور التى تزعجه ، كما يحاول أن يستدل على مشاعره الحقيقية من سياق مايقول ويفعل ، وفى خلال تتبعه لحديث التلميذ يجب أن يتأكد من مدى تتبعه للحديث ، فانه يسأله أسئلة مثل :

« هل هذا هو ماتعنى ؟ » أو « هل أنا متتبع لحديثك ؟ انك تشعر ؟ » أو « هل ... هو ماتقصده ؟ »

وقد يتمكن المرشد من تحقيق هذا الغرض باستجابات مثل :

« اذن فأنت تشعر بضيق بسبب فكرة والديك عنك ؟ » أو « أنك تتساءل عما اذا كانت لديك الامكانيات التى تتطلبها الدراسة الجامعية ؟ » أو « أنك تواق لمعرفة كيف يشعر زملاؤك نحوك ؟ » وبمساعدة التلميذ على التعبير عن تلك المشاعر ، فان المرشد يساعد على أن يرى أن باستطاعته أن يناقش معه كل ما يقلقه من مشاكل ، وأن المرشد يرغب فى فهمه ومساعدته .

ويحرص المرشد على تركيز انتباهه كله على التلميذ طوال فترة المقابلة ، ويحاول أن يلقي حاجاته الشخصية جانبا ويدخل عالم العميل. انه يحاول حقا أن يكون « الذات الأخرى » للتلميذ لكى يستطيع أن يحس بنظرته الى الحياة وأفكاره عنها والمشكلات التى يعيش فيها فى الحدود التى تقرضها عليه تلك النظرة . وهو لا يحاول فى نفس الوقت أن يؤثر فى القرارات التى يتخذها لنفسه ، وبدلا من اعطاء النصيحة أو فرض معلومات معينة على التلميذ ، فان مسئوليته تنحصر فى تخليص التلميذ مما يواجهه من حواجز أو عوائق انفعالية تقف عقبة فى سبيل استغلاله لامكانياته الكامنة . وباقامة جو من الثقة والتقبل والتشجيع ، يساعد المرشد التلميذ على التحلى بصراحة

وحرية عن أى خبرات أو مشاعر ، وحتى عن تلك التى لم يجد لها من قبل
الفاظا يعبر بها عنها •

والمرشد من مدرسة « الارشاد غير الموجه » يؤمن بأنه لا يحتاج تحت
هذه الظروف الى التعمق فى ماضى العميل ليحصل على المعلومات المتصلة
بالمشكلة • فهو يعتقد أنه بمساعدته للعميل على الكلام ، فان العميل نفسه
سيقوم بازاحة الستار عن تلك المعلومات ، أو يثير الأسئلة حول المعلومات
التي يحتاج اليها •

وعندما يثير العميل عن نفسه أسئلة يمكن الاجابة عنها باستعمال
الاختبارات ، فان المرشد يقوم بتحويل العميل الى شخص متخصص فى
تطبيقها • وهو على استعداد ، ولو أنه لا يميل ، لتفسير نتائج تلك الاختبارات
للتلميذ ، والحصول على معلومات من بطاقته التراكمية الخاصة به • ان المرشد
من أصحاب هذه المدرسة يجب ألا يتورط فى علاقة أو موقف قد يجعل التلميذ
يشعر أنه يصدر له أو عليه أحكاما •

ويحاول المرشد فى أثناء المقابلة بقدر الامكان تسجيل كل ما يقوله
ويفعله التلميذ حتى يستخدم هذه السجلات فى الاعداد للمقابلات التالية •

علاقة المرشد بهيئة التدريس

يتقبل المرشد الذى يتبع مدرسة الارشاد غير الموجه - كأي مرشد
ناجح - أعضاء هيئة التدريس والادارة بالمدرسة ، ويقدر الدور الذى يقوم به
كل منهم •

والمفروض أن يقوم المرشد عند تعيينه بالمدرسة ، بتعريف موظفيها عن
طريق ناظر المدرسة بالدور الذى يستطيع القيام به فى مساعدتهم على دراسة
التلاميذ ، ولكنه يعتقد أن المبادأة يجب أن تأتى من جانب المدرسين الذين
عليهم أن يطلبوا مساعدته لهم ، وأنه يستطيع أن يقدم لهم أطيب المساعدات
إذا ما أحسوا أنفسهم بحاجةهم الى المساعدة وطلبوها منه •

وعندما يطلب المدرس المساعدة ، فان المرشد يحاول معاونته على فهم
حقيقة شعوره نحو تلاميذه ، وعلى تعرف مشاعر التلاميذ ووصفها •

والمرشد هنا يقوم بمساعدة المدرسين على اعداد اجتماعات دراسة الحالة التى يقترحها أحدهم ، ولكنه غالبا يتردد فى أن يقترح هو هذه الاجتماعات . فالمبادأة يجب أن تأتي من جانب المدرسين ، وذلك حتى يضمن تعاونهم جميعا فى دراسة الحالة ، ويعطيهم الفرصة لتحويل الحالة التى يشعر أنها بحاجة الى مساعدته . ومع ذلك اذا أحس بحاجته الى مساعدة أى فرد من هيئة المدرسة ، فانه لا يتردد فى طلب مساعدته . وبمعنى آخر يعتقد المرشد الذى يدين بفلسفة الارشاد غير الموجه ببساطة أن على الشخص الذى يحتاج لمساعدة أن يتقدم بطلب تلك المساعدة .

الارشاد الموجه أو المباشر

بينما يهتم الارشاد غير المباشر بمساعدة التلميذ على تفهم نفسه ، فان الارشاد المباشر يهتم أساسا بمساعدته على حل المشكلة التى يتقدم بها الى المرشد ، ويستهدف أيضا بالاضافة الى ذلك زيادة قدرته على التكيف . والمرشد فى مدرسة الارشاد الموجه ، يعتقد أن المشكلات المعقدة الحالية تؤثر فى سلوك التلميذ ، وأنه بتغلبه على هذه المشكلات يكتسب بالتدريج قدرة على التكيف . ويعتقد المرشد هنا أيضا ، أن الاشباع والرضا اللذين يتحققان للتلميذ نتيجة لحل مشكلاته الحالية يزيدان من ثقته بنفسه وبالمُرشد الذى يساعده ، وأن تلك الثقة تساعد التلميذ على التصدى لمعالجة مشكلاته بنجاح متزايد .

والمرشدون فى مدرسة الارشاد الموجه يعطون أهمية أكبر لدور المرشد فى عملية الارشاد ، ويؤكدون أهمية التشخيص ، ويتشككون فيما اذا كان التلميذ لديه فعلا القوة التى تساعد على حل مشكلاته الشخصية . ومع أنهم يؤمنون بأن المعلومات يجب أن تعطى للتلميذ فقط عندما يشعر بحاجته اليها ويقدر معناها لديه ، فانهم يعتقدون أيضا أن للمرشد أن يستثير حاجة التلميذ للمعلومات اذا كان فعلا يحتاج اليها ولو لم يطلبها ، ويعتقدون أيضا أن للمرشد حق اسداء النصائح .

ويعتقد المرشدون من هذا النوع أن هناك من التلاميذ من يحتاج الى مساعدة ، ولكنه لا يسعى فى طلبها . ولهذا فانهم يتخذون الاجراءات لمساعدة مثل هؤلاء التلاميذ . ويتم اتصال مرشد المدرسة بهؤلاء التلاميذ خلال

المقابلات الدورية التى يعقدها مع التلاميذ المسئول عنهم بالمدرسة ، وعن طريق المدرسين الذين يحولونهم اليه ، أو عن طريق اتصاله بهم اتصالا مباشرا •

ويعتقد أصحاب مدرسة الارشاد الموجه أن من حق المرشد أن يناقش القرارات غير السليمة التى يتخذها التلميذ ويحنه على إعادة النظر فى هذه القرارات • ومع كل فهم يقررون أن التلميذ هو المسئول عن اختيار قرارات جديدة بمساعدة المرشد •

مفهوم التلميذ عن العلاقات فى الارشاد

قد يناقش المرشد والتلميذ موضوعات متنوعة فى أثناء المقابلة الأولى حتى يتم التعارف بينهما ، وفى هذه المقابلة قد لا يتناول الحديث مشكلة التلميذ كلياً • وغالبا ما تكون هذه المقابلة ممتعة للتلميذ ، ولو أنه أحيانا ما يتساءل عما اذا كان قد استفاد من تلك المقابلة • وهو عادة لا يفهم لماذا يطلب منه المرشد أن يملا استمارة البيانات الشخصية الخاصة بتاريخ حياته ، ولا لماذا يطلب منه تأدية بعض الاختبارات ، ومع هذا فهو لا يمانع فى تنفيذ المطلوب منه ، وخاصة لأنه يجد معاملة لطيفة من جانب المرشد واستعدادا منه لمساعدته • والواقع أن الأسلوب الرسمى الذى يستخدمه المرشد فى جمع المعلومات يذكر التلميذ بزياراته للطبيب ، وغالبا ما يخرج التلميذ من مقابلة المرشد بنتيجة هى أن هذا المرشد يعلم الكثير عن الناس وعن طريقة مساعدتهم فى حل مشكلاتهم •

ولا يلبث التلميذ أن يتبين أنه يستطيع أن يتكلم فى كل ما يختار من موضوعات ، وأن المرشد يسهل له الموقف ويساعده على الحديث عن نفسه • وبدهى أن يقوم المرشد بتوجيه أسئلة للتلميذ تذكره بنقاط فاتته أن يتحدث عنها ، فليس هناك شيء يمكن التجاوز عنه ، بل لابد من معرفة كل صغيرة وكبيرة • ولابد للمرشد من الحصول على الصورة الكاملة للمشكلة قبل أن يتمكن من تقديم المساعدة الجدية • وعادة لا يجد التلميذ أية صعوبة فى تقبل الأمر الواقع والتعاون التام مع المرشد بتزويده بكل المعلومات التى يطلبها •

ولكن هناك بعض الحالات التى يشعر فيها التلميذ بشيء من الاستياء حين يحس بعدم جدوى كل هذه الأسئلة • ومع ذلك فهو يواصل الكلام عن نفسه عن ماضيه وحاضره وخططه للمستقبل ، ويسأله المرشد جميع أنواع الأسئلة

عن أسعد وأتعب لحظات حياته ، وعن طفولته المبكرة ، وعن منزله وأفراد أسرته وكيف يشعر نحوهم ، وعن أصدقائه والأشياء التي يحبها والتي يكرهها . ومع ذلك يجرى الحديث سلسا وببساطة تكاد تجعله لا يدرك أحيانا أنه يجب فعلا عن كل تلك الأسئلة الشخصية .

وما أن تتوطد معرفته بالمرشد ، حتى يكتسب ثقة حقيقية به وبكفاءته ومهارته المهنية . ويتوطد ثقته بقدرة المرشد لا يجد أية غضاضة في تزويده بالمعلومات التي يطلبها ، ويصبح متأكدا من أن المرشد سيقدم له المساعدة التي يحتاج إليها بدرجة تجعله يستريح البال ، ويترك المرشد مشغولا بالأمر. فهو يشعر بالراحة عندما يرى أن المرشد لا يتركه يقع في أخطاء لا لزوم لها في أثناء حله لمشكلاته ، فضلا عن تهديد الطريق له كي تزداد معرفته بنفسه .

ومع كل فإن قيام التلميذ باتخاذ بعض القرارات بنفسه ، أمر لا مفر منه ، فإذا لم يكن قادرا على التفكير في الحلول البديلة ، فانه يستطيع دائما الاستعانة بالمرشد لتزويده باقتراحات جديدة ، وأحيانا قد يحتاج الاثنان الى معلومات وحقائق أكثر حتى يتمكنوا من الاعتداء الى حلول جديدة للمشكلة ، ويمكنهما الحصول على المعلومات الضرورية بطرق متعددة : فقد يستعينان بالاختبارات للحصول على بعض المعلومات كما سبق أن اقترح في الفصول من السادس الى التاسع . وقد يحصلان على معلومات أخرى باستخدام الأساليب الأخرى غير الاختبارات ، كما هو موضح في الفصل الخامس . وبعد الحصول على المعلومات الضرورية والاهتداء الى عدد من الحلول المحتملة ، تبرز مسئولية لتلميذ في اختيار الحل الذي يناسبه من بينها . وقد يبذل بعض المقاومة أحيانا لمجرد شعوره أن المرشد يحاول دفعه لاختيار حل معين ولكن ثقته بالمرشد كفيلة بالتغلب على هذا الشعور في أثناء المقابلة .

وتقع مهمة إنهاء مقابلات الارشاد على عاتق المرشد والتلميذ معا عندما يتفقان على أنهما قد توصلا الى حل لمشكلات التلميذ . ومع ذلك فقد ينقطع التلميذ عن الاستمرار في مقابلة المرشد ، قبل أن يتفقا على وقف مقابلات الارشاد . ولكن اذا كان الاثنان قد تم بينهما الاتفاق على إنهاء المقابلات ، فإن التلميذ يجد دائما أن من السهل عليه أن يعود الى مقابلة المرشد متى واجه مشكلات جديدة يتعذر عليه حلها بنفسه .

مفهوم المرشد عن العلاقات في الارشاد

يقوم المرشد الذى يؤمن بفلسفة الارشاد الموجه بدراسة تاريخ حياة التلميذ وما فيها من أحداث أو صدمات أو صراعات هامة قبل المقابلة الأولى . كما يقوم بمراجعة ما سجله عن المقابلة الأولى ومحتويات البطاقة التراكمية قبل المقابلات التالية بحثا عن الحل المحتمل للمشكلة الحالية التى يعانى منها التلميذ . وكلما زادت معرفته بالتلميذ زادت قدرته على مساعدته على فهم القوى والعوامل المسببة للمشكلات ، كما يفكر فى الطرق التى يساعد بها التلميذ على ادراك العلاقة بين مشكلته الحالية وأية مشكلة أخرى يكون قد اكتشفها .

ومع أن المرشد هنا يؤمن بأن على التلميذ أن يتخذ القرار النهائى ، الا أنه يعتقد أن من واجبه أن يساعد التلميذ فى الحصول على المعلومات التى يستعملانها معا فى تحديد الحلول المحتملة للمشكلة ، وأن من حقه أن يعطى التلميذ النصائح التى تتفق مع تشخيصه للحالة . وإذا تخير التلميذ حلا يعتقد المرشد (بناء على التشخيص الذى وصل اليه) أنه حل غير حكيم ، فانه يثير من الأسئلة ما يحفز التلميذ على إعادة تقويم ذلك الحل .

لما كان المرشد يحتاج الى اوضح صورة كاملة عن الموقف ، كان من الضرورى تسجيل ما يجرى فى المقابلات . ويهتم بعض مرشدى الارشاد الموجه بأخذ تقارير كاملة عن كل ما يجرى أثناء المقابلة ، بينما يسجل البعض الآخر ملاحظاته بعد نهاية المقابلة . ويرمى المرشد الذى يسجل ملاحظاته أنشاء المقابلة الى الاحتفاظ بسجل مفصل عن كل ما ناقشه مع التلميذ ؛ أما المرشد الذى لا يسجل ملاحظاته أثناء المقابلة فيعتقد أن تدوين الملاحظات قد يعوق تهيئة الجو المناسب لتكوين العلاقة المشجعة مع التلميذ ، ولهذا فانه يفضل التوضيحية ببعض مايقوت عليه تدوينه من بيانات فى سبيل تهيئة الجو المناسب للعمل . وبعد انتهاء المقابلة يقوم المرشد فى كل من الحالتين بمحاولة استخلاص المعلومات الهامة التى تساعد على الوصول الى التشخيص السليم.

ويلجأ كثير من هؤلاء المرشدين الى تمضية بعض الوقت مع التلميذ فى « الدردشة » لترداد معرفته به ، ولخلق جو تسوده الصداقة . وقد يدور هذا الحديث حول نواحي النشاط المدرسى ، أو اهتمامات التلميذ الخاصة التى لاحظها ، وغير ذلك من موضوعات يعتقد المرشد أن التلميذ يهتم بها . ومن

النادر أن يتنبه المرشد الى أنه قد يستغل تلك « الدردشة » لمجرد خلق الجو المناسب للعلاقة الارشادية السليمة ، ومثل هذه « الدردشة » ليس لها مايررها في هذه الحالة ، فالمرشد الناجح لا يحتاج في الواقع الى الاعتماد على مثل هذا التصرف .

ولما كان المرشد في مدرسة الارشاد المباشر (الوجه) يتحمل مسئولية السخيف ، فانه يحتاج ، كما هو الحال في الارشاد غير الوجه ، الى أن تتوفر له القدرة على خلق جو تسوده الصداقة يسمح فيه للتلميذ بسرد قصته والكشف عن مشاعره تجاه نفسه ، والأشياء التي يقدرها أكثر من غيرها في حياته . ولا يكتفى المرشد بمتابعة حديث التلميذ ومشاعره ، ولكنه يستغل الحقائق والاحساسات في عمل التشخيص الذي يعينه على أن يبين للتلميذ العلاقة بين مشكلاته وبين كل ما يقول ويحس .

ولتنفيس التلميذ عن مشاعره أهمية في الارشاد المباشر ، كما هو الحال في الارشاد غير المباشر ، ولو أن هذا التنفيس يستغل في الارشاد المباشر بأسلوب ولغرض مختلف ، فبدلا من مساعدة التلميذ على استيضاح احساساته ومعرفتها عن طريق اخراج هذه الاحساسات والتعبير عنها ، حتى يستطيع المرشد متابعة مايقول، فان المرشد في الارشاد المباشر يحاول تخليص التلميذ من التوتر الانفعالي ، حتى يستطيع معالجة مشكلاته على أسس منطقية، وأن يستخدم تفسير المرشد لسلوكه في حل مشكلاته .

علاقة المرشد بهيئة التدريس

يتحمل المرشد في الارشاد المباشر (الوجه) مسئولية أكبر من تلك التي يتحملها المرشد في الارشاد غير المباشر وذلك من جهة العمل مع زملائه بالمدرسة في رسم برنامج التوجيه . فهو الذي يأخذ الخطوة الأولى في مساعدتهم على تخطيط برنامج للاختبارات ، وانشاء البطاقات التراكمية ، وهو الذي يدرّبهم على الاسهام في عمل سجلات التوجيه ، وعلى تحسين خبراتهم في أساليب دراسة التلميذ ، وهو الذي يجند خبراتهم لمعاونته في دراسة تلاميذه خلال اجتماعات دراسة الحالة ، وهو الذي يشجعهم على طلب مساعدته في دراستهم لتلاميذهم ، كما أنه هو الذي يضع حدودا واضحة لدورهم ودوره في عملية الارشاد .

وعندما يتعرف المرشد الى تلميذ يحتاج الى مساعدة ولكنه لم يطلبها ، فانه يطلب مساعدة المدرسين له فى دراسة التلميذ ، وقد يمهّد لعقد اجتماع لدراسة الحالة ، على أمل أن يجد من بين المجتمعين من يعرف التلميذ ، ويجد فائدة فى حالته للمرشد . فاذا أيلت الدراسة المستفيضة التى تقوم بها المجموعة تشخيص المرشد ، فان عليه أن يناقشهم بصراحة فى الأسباب التى دعت الى طلب حالة التلميذ ، والطريق الذى يرى أن يتخذه أحد أفراد المجموعة لحالة التلميذ .

الارشاد الحيارى

ينتخب المرشد الحيارى أحسن الأساليب من كل من مدرستى الارشاد الموجه والارشاد غير الموجه ، ويميل بعض المرشدين من هذا النوع الى ناحية الارشاد غير الموجه ، بينما يميل البعض الآخر الى ناحية الارشاد الموجه تبعا لاتجاهاتهم الأساسية نحو التلاميذ ، ومقدار المسئولية التى يرون أخذها على أنفسهم .

ونظرا لأننا قد ناقشنا علاقات الارشاد فى كل من الارشاد الموجه ، وغير الموجه ، فلن نتعرض لها نانيا فى مناقشة علاقات الارشاد الحيارى . وبدلا من ذلك سنقتصر على الجوانب الفريدة فى نوعها التى تميز الارشاد الحيارى . وفى سبيل تحقيق ذلك ، لابد من أن نأخذ فى اعتبارنا وجهتى نظر مختلفتين تماما يؤمن بهما فريقان فى الارشاد الحيارى ، أحدهما يدعى أنه يستخدم أحيانا أساليب الارشاد غير الموجه ، وأحيانا أخرى أساليب الارشاد الموجه ، تبعا لشخصية التلميذ ، ونوع المشكلة . ويؤكد الفريق الآخر أنه رغم استطاعته اختيار أساليب كل من الارشاد الموجه والارشاد غير الموجه ، فهو لا يستطيع مواصلة أساليبه لتلميذ معين ومشكلات معينة ، فهو يعتقد أن قيمه الأساسية وخاصة اتجاهاته نحو التلاميذ هى التى ستحدد الأسلوب الذى يتبعه فى العمل معهم .

والمرشد الحيارى الذى يعتقد بوجوب اختيار الأساليب المناسبة ، على أساس حاجات التلميذ ومشكلاته يقوم فى أثناء مساعدته للتلميذ على مناقشة مشكلاته بتقرير ما اذا كان سيستخدم معه أسلوب الارشاد الموجه (المباشر) أو الارشاد غير الموجه (غير المباشر) ، ولهذا السبب يعتقد أنه يجوز للمرشد

اصدار أحكام تشخيصية • ويستفيد المرشدون من التصنيف التشخيصي الذي وضعه « بوردين (١) » و« بينسكي (٢) » للمشكلات في عمل تشخيص للحالة ، وفي تحديد الطريق الذي يجب أن يسلكه في عمله مع التلميذ • ويعمد بعض المرشدين في الارشاد الحيارى الى اتباع الأسلوب غير الموجه ، بينما يقومون بتصنيف مشكلات التلميذ ، في حين يلجأ البعض الآخر الى استخدام أساليب الارشاد الموجه في هذه المرحلة •

وفي حالة ما يتطلب التشخيص تغيير المرشد للأسلوب الذي يتبعه مع التلميذ ، يجب عليه أن يوضح للتلميذ دوره الجديد ، ولو أن التلميذ أحيانا يدرك التغيير الذي حدث في دور المرشد دون شرح أو توضيح • أما اذا تسبب تغيير المرشد لدوره في ارتباك التلميذ وحيرته فتصبح من مسئولية المرشد تهيئة الموقف للتلميذ كي يتحدث عن الدور الجديد الذي يقوم به المرشد ، ولماذا قام بتغيير هذا الدور اذ لابد أن يعرف التلميذ ما الذي يتوقعه من المرشد •

وعلى النقيض يعتقد المرشد الحيارى الذي يقاوم فكرة تغيير دوره أن قيم المرشد الشخصية تحدد حقيقة شعوره نحو التلميذ ، والأسلوب الذي سيتبعه معه • وبنقد هذا الفريق الفريق الآخر على أساس أن تغيير المرشد لدوره فيه بلبلة للتلميذ ، ويؤثر على نجاح المرشد ، لهذا يتساءلون عما اذا كان المرشد الحيارى يحتاج الى تغيير دوره وأسلوبه • ويرى النقاد أن على المرشد بدلا من تغييره لدوره أن يبنى لنفسه وجهه نظر وفلسفة معينة ، ثم يختار من مدرسته الارشاد الموجه وغير الموجه الأساليب التي تسمح له بمزاولة عمله في اطار الفلسفة التي قد تبناها • ولهذا فهم يعتقدون بإمكان تكوين نمط واحد

Edward S. Bordin, "Diagnosis in Counseling and Psychotherapy," Educational and Psychological Measurements, 6 (No. 2) : 169-84, Summer 1946.

Harold B. Pepinsky, The Selection and Use of Diagnostic Categories in Clinical Counseling, Applied Psychology Monograph (No. 15), Stanford University Press, Stanford, Calif., 1948.

من العلاقات مع التلاميذ بدلا من تغيير الأسلوب الذى يعتقد فى صلاحيته بعض المرشدين الحياريين .

ولكن الفشل فى فهم اتجاهات المرشد تجاه التلميذ ليس مشكلة الإرشاد الحيارى فقط ، فمن المألوف فى الإرشاد الموجه (المباشر) أن نجد من المرشدين من يؤكد لزملائه ويخبر تلاميذه أن من واجب المرشد أن يساعد التلميذ على الوصول الى الحلول المحتملة للمشكلة ، ولكن عليه ألا يتدخل فى اختيار التلميذ للحل النهائى المناسب له ، ومع كل فقد نجد فى سجلات تقارير مقابلاته تقريراً يحاول فيه اقناع التلميذ بأفضلية حل من الحلول على الحلول الأخرى .

وقد يحدث نفس الشيء فى الإرشاد غير المباشر ، حيث نرى مرشدا لا يتفق سلوكه وأساليبه مع الفلسفة التى يؤمن بها ، فمع أنه قد يقول ان من واجب المرشد أن يترك التلميذ يتحدث فى الموضوع الذى يختاره ، الا أننا عند سماع تسجيلات بعض مقابلاته قد نجد من بينها تسجيلاً نسمع فيه المرشد يستجيب بصفة مستمرة الى الجزء المعين من استجابات التلميذ الذى يهتم بمجال واحد من مجالات المشكلات - ربما المجال الذى استنتج المرشد أن مشكلة التلميذ الحقيقية تقع فى إطاره .

وعلى كل فليس للقارىء أن يستنتج من المناقشة السابقة أن معظم المرشدين سواء فى الإرشاد المباشر أو غير المباشر يفشلون فى العمل فى إطار الفلسفة التى يؤمنون بها . قد يكون هذا هو الحال مع البعض ، ولكن على المرشدين دائماً أن يواصلوا بذل الجهد لفهم اتجاهاتهم الأساسية مع البعض ، ولكن على المرشدين دائماً أن يواصلوا بذل الجهد لفهم اتجاهاتهم الأساسية نحو تلاميذهم ، فلا بد لهم أن يكونوا على دراية تامة بأى تناقض محتمل بين سلوكهم وبين اتجاهاتهم وفلسفتهم التى يؤمنون بها ، وهذه الناحية لها أهمية كبيرة بالنسبة لمرشدى الإرشاد الحيارى لأن الكثير منهم يؤمنون بضرورة تغيير الأسلوب أو الاتجاه فى أثناء عملهم مع التلاميذ .

مفهوم التلاميذ عن العلاقات فى الإرشاد

لما كانت أساليب الإرشاد الحيارى تتباين تبايناً كبيراً ، فإن مفهوم الإرشاد عند التلاميذ يختلف أيضاً ، ولكن ليس بسبب اختلاف أساليب

المرشدين فقط • فكما أشرنا فى الفصل الخامس : كل ما يدركه الفرد أو يتذكره يتأثر بشخصيته •

ويواجه التلميذ مع المرشد الحيارى الذى قد تبنى معظم الاتجاهات الأساسية للارشاد المباشر (الوجه) نفس الخبرات المشبعة أو المحبطة التى قد يواجهها مع المرشد المباشر ، ويحدث نفس الشيء مع التلميذ الذى يتعامل مع أحد المرشدين الحيارين الذين قبلوا فلسفة الارشاد غير الوجه واتجاهاته.

أما التلميذ الذى يقصد مرشدا خياريا تعود أن يغير أسلوب الارشاد فانه سيلقى خبرات تختلف عن الخبرات التى سيقابلها تلميذ يقصد مرشدا من مدرسة الارشاد المباشر أو غير المباشر ، فعندما ينتقل المرشد من أسلوب الارشاد غير المباشر الى أسلوب الارشاد المباشر فان التلميذ عادة يتعجب للتحويل الذى طرأ على المرشد ، وجعله يتحمل قدرا أكبر من المسئولية • فاذا كان التلميذ استقلاليا ميالا للاعتماد على نفسه فانه يستاء من هذا التغير فى أسلوب المرشد ، أما اذا كان التلميذ يميل الى الاعتماد على شخص آخر فانه سيرحب بهذا التغير ، ويطبعي أن التلميذ يستطيع أن يتقبل هذا التغير اذا كان حدوثه مبكرا فى أول علاقة الارشاد •

ومع أن التلميذ يستطيع تقبل تغير المرشد لدوره من الأسلوب المباشر الى غير المباشر أيضا ، فان هذا التغير يكون أكثر صعوبة من التغير من غير المباشر الى المباشر ، حيث ان المرشد يتبع منذ البداية الأسلوب الذى تعوده أثناء تعامله مع الأشخاص الراشدين ، ولهذا فهو يميل الى الاعتقاد فى أن المرشد سيعود الى طريقته الأولى •

وكما ذكرنا قبلا ، يؤدى تغير المرشد لأسلوبه الى بلبله التلميذ وحيرته، فهو يشعر أنه لا يستطيع الاعتماد على المرشد ، لأنه يستحيل عليه معرفة مايتوقعه منه ، وبدهى أنه كلما تعددت مرات تغير المرشد لطريقته ، ازدادت حيرة التلميذ •

بقى أن نختبر مفهوم التلميذ عن طبيعة علاقته مع المرشد الحيارى الذى يستخدم الطرق المحددة التى سنشير اليها فى الفصل الثالث عشر • فهنا كما فى الارشاد غير المباشر نجد أن التلميذ هو الذى يسعى طلبا للمساعدة • ولأنه هو الذى حمل على عاتقه مسئولية الاتصال بالمرشد ، فهو يتقبل أيضا بسهولة كل المسئولية فى أثناء مقابلات الارشاد •

ويأخذ المرشد على عاتقه فى بعض الأحيان دعوة بعض التلاميذ الى مكتبه ليتحدث اليهم ، ولكنه لا يحاول أن يفعل ذلك مع كل التلاميذ . وعندما يدعو اليه أحد التلاميذ فان التلميذ يتعلم كيف يستطيع المرشد مساعدته ، وبعد ذلك يقع على التلميذ عبء تقرير ما اذا كان يرغب فى تلقى تلك المساعدة. ولن يقع عليه أى ضغط لتقبل المساعدة التى يستطيع المرشد تزويده بها .

ولا يلبث التلميذ أن يدرك أن المرشد يؤمن به ، ويعينه على حل مشكلاته الخاصة ، فهو يساعده على أن يسرد قصته بطريقته الخاصة ، ويجد أن المرشد يفهم مشكلاته على نحو أفضل عندما يشرحها له جيدا . فضلا عن ذلك فان المرشد يبدو فى نظر التلميذ أكثر حساسية لما يشعر به أكثر من حساسيته لما يقول .

وقبل أن يبدأ المرشد والتلميذ متعاونين فى البحث عن المعلومات اللازمة ، نجد أن المرشد يساعد التلميذ على التحدث بصراحة وحرية فى الوقت الذى يقوم فيه بدور فعال فى مساعدة التلميذ على الحصول على اجابات لما استعصى عليه من أسئلة . ولا تقتصر مساعدته على توجيه التلميذ الى المصادر التى يحصل منها على المعلومات الضرورية ، بل انه يعده سيكولوجيا للاستفادة من خبرة البحث عن تلك المعلومات . واذا تطلب الأمر تطبيق بعض الاختبارات فان التلميذ يكون له دور هام فى اختيار تلك الاختبارات ، وهنا لابد أن يفهم لماذا يأخذ اختبارات وماذا يتوقع الحصول عليه منها ، وماهى المصادر التى يستطيع أن يفصدها لاستكمال المعلومات التى يحصل عليها من الاختبارات . ويشعر التلميذ بمسئولية تجاه كل تصرفاته ، وأن عليه أن يتعلم كيف يبت فى أموره بنفسه . وهو الذى يقوم بانهاء مقابلاته مع المرشد عندما يشعر أنه يستطيع الاعتماد على نفسه ، وهو يعرف بطبيعة الحال أنه يستطيع أن يعود للمرشد فى أى وقت يشعر بالحاجة الى مساعدته .

مفهوم المرشد عن العلاقات فى الارشاد

يستطيع المرشد الحيارى (كما هو موضح فى الفصل الثالث عشر) أن يستخدم المهارات التشخيصية التى يستخدمها المرشد فى الارشاد المباشر ، كما أنه يستخدم وسائل « الاستجابة الى المشاعر » التى يستخدمها المرشد فى الارشاد غير المباشر . ورغم أنه يستخدم أساليب الارشاد المباشر فى

التشخيص ، فهو لا يهتم بالبحث عن الحقائق المتصلة بماضى التلميذ ، فهو يعتقد أن المعلومات ذات الصلة بالمشكلة الحالية والأسئلة المتعلقة بها ستبرز أثناء المقابلات ، عندما تدعو الحاجة اليها . وهو لا يرى في نفس الوقت أى مانع من تزويد التلميذ بالمعلومات التى لا تتوافر له ، أو التى يتعذر عليه الحصول عليها ، الا بعد جهد أكبر بكثير مما قد يبذله المرشد فى الحصول عليها .

ولا يلجأ المرشد الحيارى الى فرض تشخيصه على تفكير التلميذ ، بل يستخدم هذا التشخيص ليفهم التلميذ ويتقمص شخصيته وجدانيا وليساعده على أن يجد الاجابات الصحيحة لأسئلته . وهو يترك للتلميذ قيادة الطريق ، ويحاول التأكد بين آن وآخر مما اذا كان متتبعا لما يقوله التلميذ وما يحس به . كما يحاول التأكد أيضا مما اذا كان مستبصرا بالموقف كما هو فى نظر التلميذ . ومع أن بعض المرشدين يقومون برد احساسات التلميذ اليه ثانيا بقصد حثه على إعادة النظر فيها ، الا أن هذا الغرض ليس هو الدافع للمرشد الحيارى على اتباع هذا الأسلوب . انه يعكس احساسات التلميذ اليه ثانيا ليتأكد من سلامة فهم كل منهما للآخر . ويعتقد المرشد أن التلميذ عندما يعبر عن نفسه حيث تكون الألفاظ التى يعبر بها ذات معنى عند المرشد ، فإن التلميذ غالبا ما يكون فى سبيله الى فهم نفسه بشكل أوضح .

علاقة المرشد بهيئة التدريس

يهتم المرشد الحيارى بمساعدة المدرسين على تحسين وسائل التوجيه ، كما فى الارشاد المباشر ، ولكنه يفضل أن ينتظر حتى يطلب منه أحدهم المساعدة فى رسم برنامج التدريب . أما من جهة دراسة التلاميذ فهو يفضل أن يقوم بطلب المساعدة من زملائه أعضاء هيئة التدريس ، كما أوضحنا فى الفصل الأول .

وعندما يذهب المرشد الحيارى لتسلم عمله الجديد فى المدرسة ، فهو غالبا لا يكون ميالا للسيطرة كما هو الحال مع المرشد المباشر ولا يكون سلبيًا كما فى حالة المرشد الذى يدين بفلسفة الارشاد غير المباشر ، ومع كل فالمرشدون من المدارس الثلاث يفضلون أن يتم تعريف هيئة التدريس والادارة بالمدرسة بتفاصيل مسئولياتهم . وبينما ينتهى الأمر عند هذا الحد بالنسبة لمرشد الارشاد غير المباشر ، نجد أن المرشد الحيارى يقوم بزيارة التلاميذ فى

الفصول وجماعات النشاط ، لىوضح لهم عمله ويجيب على أسئلتهم عن طبيعة مهمته فى المدرسة • وهو يتجنب من ناحية أخرى دعوتهم للاجتماع به ، كما قد يفعل المرشد المباشر ، لأنه لا يلجأ الى هذه الوسيلة الا عندما يستنفذ كل ماعدها من وسائل • فهو اذا ما اكتشف تلميذا قد يفيد الإرشاد لجأ الى المدرسين طالبا مساعدتهم فى دراسة التلميذ - غالبا على شكل اجتماع لدراسة حالة • فاذا ما استقر رأيهم على أنه محق بشأن هذا التلميذ اتفق معهم على الأسلوب الذى سيقومون بتحويل التلميذ له على أساسه ، فاذا لم يتم تحويله بعد وقت مناسب (تبعا لحدة المشكلة) فانه يلجأ الى المدرسين ثانيا طالبا متابعة دراسة الحالة • فاذا رأوا أن احوالة التلميذ أمر ضرورى فانه يستشيرهم فيما اذا كان الأنسب دعوة التلميذ أم الانتظار حتى تأتى مناسبة يتم فيها احواله بصورة طبيعية • ومن الطبيعى أنه يقوم بشرح مميزات وعيوب دعوة التلميذ لمقابلته ، وعندئذ يتم فى اجتماع المدرسين اتخاذ التوصية الملائمة • وعادة يتعهد المرشد بتنفيذ ما اتفق عليه •

وفى خلال كل هذه الاجراءات ، تتحقق للمدرسين الفرصة لتحسين وسائلهم فى دراسة التلميذ وفهمهم لمهمة المرشد والخدمات التى يؤديها • وبدهى أن يقوم المرشد دائما بالتعبير عن احترامه لهم ولكفايتهم المهنية •

العلاقات المثالية فى الإرشاد

لما كان مفهوم المرشد عن العلاقات فى الإرشاد ، يختلف باختلاف الفلسفة التى يؤمن بها المرشد ، فانه من المتوقع أن يحدث تباين فى تعريفهم للعلاقة السليمة الواجب أن تكون بين المرشد والتلميذ • ولكن الواقع أن هذا الاختلاف لم يظهر فى البحث الذى قام به « فيدلر » (١) عندما جمع آراء المرشدين • فقد دلت نتائج هذا البحث على أن المعالجين على اختلاف الفلسفة التى يدينون بها ، قد اتفقوا على مفهوم العلاقة المهنية المثالية ، كما استنتج « فيدلر » أن القدرة على فهم هذه العلاقة ووصفها تتوقف على الخبرة والتخصص المهنى ، أكثر من تأثرها بالفلسفة التى يؤمن بها المرشد •

Fred E. Fiedler, "The Concept of an Ideal Therapeutic (١)
Relationship, Journal of Consulting Psychology, 14 (No. 4) :
239-45, August 1950.

وفيما يلي ملخص لأهم ما جاءت به نتائج بحث « فيدلر » من خصائص مميزة لتلك العلاقة العلاجية المثالية :

- أن يكون هناك تقمص أو مشاركة وجدانية .
- أن يكون بين المعالج والعميل تفاهم تام .
- أن يلتزم المعالج بدقة بمشكلات العميل .
- أن يكون للعميل الحرية ليقول كل ما يريد .
- أن يتوافر جو من الثقة والأمانة المتبادلة .
- أن يتوافر الوثام والوفاق توافرا تاما .
- أن يأخذ العميل دورا فعالا .
- أن يترك المعالج للعميل الحرية لاتخاذ القرارات التي تخصه .
- أن يتقبل المعالج كل ما يعبر عنه العميل من احساسات على أنها احساسات طبيعية مفهومة .
- أن يسود الموقف جو من التسامح .
- أن يكون المعالج على وعى وفهم .
- أن يشعر العميل فى معظم الوقت أنه مفهوم على حقيقته .
- أن يكون المعالج قادرا على فهم المعالج .
- أن يحاول المعالج باخلاص فهم مشاعر العميل .

وفى نفس الوقت يعتبر فيدلر أن الخصائص الآتية هي آخر ما يجب أن تتصف به العلاقة المثالية :

- أن يلجأ المعالج الى العقاب والتأديب .
- أن يشعر المعالج العميل أنه غير مرغوب فيه .
- أن يبدى المعالج عدم احترام وتقدير للعميل .
- أن تتسم العلاقة بالبرود أو تميل الى أن تكون علاقة رسمية .
- أن يضع المعالج العميل فى مكانه ، متصورا أنه يستطيع أن يفكر بمقلته .
- أن يتزلف المعالج الى العميل .

— أن يحاول المعالج أن يلفت نظر العميل إلى مهارته وعلمه .

ولا شك أننا نتوقع من المرشدين الأكفاء أن يتفقوا على هذه الخصائص . ومع كل فإن الأساليب الفردية التي يتبعونها قد تختلف ، لأن المرشدين لا يستطيعون جميعاً تطبيق هذا المقياس النموذجي على سلوكهم ، أو لأنه لا ينتظر أن يتساوى المرشدون في حماسهم للتقيد بهذا المقياس . ومع كل فإنه من المهم أن يتفق المرشدون المتخصصون على المثل العليا التي يسعى إليها كل منهم ، وعلى السلوك الذي يتحتم عليهم جميعاً أن يحاولوا تجنبه . إن هذا الاتفاق يدل على أن الاعداد المهني والخبرة هما العاملان المسئولان عن الاختلافات الحقيقية .

SUGGESTED READINGS

Examine each of the four references cited below and answer these questions about each :

- a. Into which of the three counseling groups would you place each of the four writers ?
 - b. What does each writer believe the client should do while receiving counseling ?
 - c. What does each writer believe the counselor should do ?
 - d. What does each writer think is involved in a counselor's formulation of a diagnosis ?
 - e. How does each writer conceive of the crystallization of the client's plans ?
 - f. How does each writer discriminate between giving information and giving advice ?
1. Bordin, Edward S., "Diagnosis in Counseling and Psychotherapy," *Educational and Psychological Measurements*, 6 (No. 2) : 169-84, Summer 1946.
 2. Erickson, Clifford E., *The Counseling Interview*, Prentice Hall, New York, 1950, Chapter I, II, and III.
 3. Rogers, Carl R., *Client-Centered Therapy*, Houghton Mifflin, Boston, 1951, Chapters II, III, and IV.
 4. Williamson, E. G., *Counseling Adolescents*, McGraw-Hill, New York, 1950, Chapters V and IX.

SUGGESTED FILMS

1. *Counseling—Its Tools and Techniques*, 22 minutes, Vocational Guidance Films, 1948. The script for this film was

prepared by the staff of the Institute of Counseling, Testing, and Guidance at Michigan State College. It shows a trained class counselor working with a junior boy who is about to quit school.

- a. How did Mr. Jenkins help Bob talk about his problem ?
 - b. Where do you think Mr. Jenkins was most effective ?
 - c. Where do you think he was least effective ?
 - d. What would you have done differently ?
 - e. How did Mr. Jenkins project himself into Bob's life ?
 - f. How do you think Mr. Jenkins would define his responsibilities in the counseling situation ?
 - g. How do you think he would define Bob's responsibilities ?
 - h. In which of the counseling groups would you place Mr. Jenkins ?
2. *Client-Centered Therapy*, two parts—30 minutes each, produced by Carl R. Rogers and Reuben Segel, State College of Pennsylvania, State College, Penn., 1953.
- a. How did Rogers' work with the graduate student differ from his work with the middle-aged mother ?
 - b. In what ways did he function differently than Mr. Jenkins did in the Michigan State College staff's film ?
 - c. Where do you think he was most effective ?
 - d. Where do you think he was least effective ?
 - e. What would you have done differently ?

١٣ | الإرشاد الفردي



سيتناول هذا الفصل عملية الارشاد ، وسيبين كيف يستطيع المرشد معالجة بعض مشكلاته المألوفة . ويجب ألا يغيب عن بالنا أن الكثير من المشكلات التي يقابلها المرشد النفسى ، هى نفس المشكلات التي يقابلها المدرس فى عمله مع التلاميذ . فمثلا ، يتمنى كثير من المدرسين أن يعرفوا كيفية اقامة جو يسوده التسامح والتشجيع داخل حجرة الدراسة ، وكيف يحسنون الاجابة على الأسئلة الشخصية التى يثيرها التلاميذ ، وكيف يدربون تلاميذهم على التحدث بهدوء ووضوح وصراحة ، وهم يحاولون الافصاح عما فى

نفوسهم • ويقابل المدرس مشكلات أخرى مشابهة لتلك التي يقابلها المرشد أثناء اشتراكه في بعض خدمات التوجيه مثل مساعدة التلاميذ عند اختيار شعب الدراسة التي تناسبهم • وبزيادة معرفة المدرس بالأساليب التي يتبعها المرشد ، يصبح بإمكانه أن يسهم في خدمات التوجيه التي تسند إليه بكفاءة متزايدة •

وعلى المدرس من جهة أخرى ، ألا يتصور أنه ينتظر منه القيام بالعلاج النفسي ، فالعلاج النفسي عمل معقد تقع مسؤوليته على شخص متخصص ، بل أن معظم المرشدين الذين يعينون في المدارس ليسوا على درجة من الاعداد والتدريب تسمح لهم بأن يقوموا بأكثر من مساعدة التلاميذ العاديين على حل مشكلات التكيف التي يعانون منها • أما علاج حالات اضطرابات الشخصية الحادة ، فهي من مسئولية المرشد النفسي أو الطبيب النفسي • ومع كل فان المدرس يجب أن يكون على دراية بوظائف المرشد ، حتى يستطيع أن يقوم بدوره في برامج التوجيه بالمدرسة •

والآن ما الذي يحدث عندما يحضر أحد التلاميذ لمقابلة شخصية مع المرشد ؟ تستهل المقابلة عادة بتبادل التحية ، ثم يبدأ الحديث الذي قد يتناول أهم مشكلات التلميذ أو لا يتناولها • وقد يخيم الصمت بعض الوقت ، وتظهر حاجة التلميذ للمساعدة على الكلام ، وقد يسأل الأسئلة أو يعبر عن مشاعره أحيانا بشكل انفجار انفعالي مفاجئ وأحيانا أخرى بهدوء وتآلم ، وهو أحيانا يتخذ قرارا معيناً أو يستمر في الحديث ، ثم يتفق على موعد آخر مع المرشد ، ثم يغادر المكان • وفي أثناء ذلك ينصت المرشد ويبدل جهده ليشعر التلميذ بأنه يتقبله ويفهمه ، ويجيب على أسئلته محاولاً تجنب إعطاء النصائح ، ويقوم بتسجيل ملاحظاته ، ويساعد التلميذ على أن يتابع الحديث بدون أن يحاول « الشوشرة » عليه في فترات الصمت التي يجمع فيها شتات أفكاره • ويبدل المرشد جهده ليقدر ما إذا كان بوسعه أن يتابع العمل مع التلميذ أم أن من الأفضل أن يحوله الى شخص آخر أكثر قدرة على مساعدته ، وأحيانا يذكر المرشد التلميذ بما تبقى من وقت المقابلة ، وعندما ينتهي الوقت يغادر التلميذ المكان يبدأ المرشد في تسجيل وتنظيم ملاحظاته عن المقابلة •

جلسة المقابلة .

إذا كانت الفرصة قد أتحت للمرشد قبل المقابلة لفحص البطاقة التراكمية للتلميذ ، كان من السهل عليه أن يفهمه ، ويدرك الموقف كما يراه التلميذ . ولكن قد يحدث أن يواجه التلميذ مشكلة عاجلة لا تسمح له بالانتظار ، فيضطر المرشد لمقابلته فوراً . وفي بعض الأحيان يزور بعض الطلبة المرشد في مكتبه للحصول على بعض المعلومات أو الحقائق المتعلقة بالسياسة المدرسية أو النشاط المدرسي ، وينتهي الأمر ببعضهم بمناقشة بعض مشكلاتهم الشخصية البالغة الأهمية . وفي مثل هذه الحالات يتحتم على المرشد أن يقابل التلميذ ويتحدث معه ، حتى ولو لم يكن لديه الفرصة للاطلاع على بطاقته التراكمية، وعليه أن ينصت له ويشجعه على التحدث عن الموضوعات التي تقلقه .

وعندما يقصد التلميذ المرشد لأنه يدرك بنفسه حاجته الى المساعدة ، فانه يكون لديه الحافز الذي يجعله على استعداد لعمل شيء لحل المشكلات التي تزعجه . وعادة يتحمل قدراً أكبر من مسئولية حل مشكلاته أكثر مما يفعل التلاميذ الذين يحولون الى المرشد دون أن يكونوا على دراية بسبب مقابلتهم له .

ويلجأ بعض التلاميذ الى المرشد بناء على نصيحة من المدرسين أو الآباء أو الزملاء ، كما يأتي اليه البعض بناء على دعوته لهم . ولا يجنى هؤلاء أو أولئك الكثير من مقابلاتهم للمرشد حتى يدركوا جيداً أنهم بحاجة الى مساعدته ويعتقدوا عن يقين أنه قادر على مساعدتهم . وهذا ما حدث للطلاب « بيلي » بالصف السابع (الأولى الاعدادية) عندما حوله مدرسه الى عيادة علاج القراءة . وكان المدرس قد حدد موعد زيارته للعيادة وزود المسئولين فيها بالبيانات الشخصية ، ولكن « بيلي » نفسه لم يفهم جيداً حقيقة الأمر ولا سبب التحويل . وما ان دخل العيادة حتى قابلته سيدة بشوش - كانت قد تلقت بعض التدريب على الارشاد - وبدأت معه المقابلة التي دار فيها الحديث الآتي :

التخصصة - أهلا بيلي ، لقد أخبرني مستر كولنز مدرسك أنك آت اليوم لمقابلتي ، فقل لي ماهي المشكلة ؟

بيلي - يخيل الى أنني لست أجيد القراءة كما يجب ، وقد قال لي مستر كولنز ان بوسعك مساعدتي .

التخصصة - اذن فقد حضرت هنا لأن مستر كولنز هو الذى طلب منك ذلك ، أنت اذن لا يعينك كثيرا أن تحضر أو لا تحضر ؟

بيلى - ٠٠ (بعد تردد) ٠٠٠ لقد حضرت مباشرة .

التخصصة - حسنا ٠٠٠ ولكنها لم تكن فكرتك .

بيلى - يخيل الى أنه ليس هناك ضرر من محاولة تحسين قراءتى ، ولكنى لا أحب المطالعة ، ولم أكن فى يوم من الأيام متفوقا فيها ، ربما أضيع وقتك
سدى .

التخصصة - اذن فأنت تعتقد أنك تحتاج الى تحسين قراءتك ، ولكنك لست متأكدا مما اذا كنت ستستفيد من حضورك الى هنا .

بيلى - هذا هو كل مافى الأمر ، وعلى كل فلن يضيرنى الحضور الى هنا ، أو الى أى مكان آخر .

التخصصة - تعتقد اذن أنك لن تخسر كثيرا بالحضور (فترة صمت)
الواقع أنه سيكون من الصعب على أن أساعدك حتى تشعر برغبة أكيدة فى تحسين قراءتك ، أما اذا كنت على استعداد للعمل معنا بضعة شهور فثق أننا نستطيع مساعدتك .

وقد أدركت المتخصصة من المعلومات التى وردت اليها من المدرس عن بيلى أن حالته من الحالات التى يجدى معها العلاج ، ورغم أنها لم تكن متخصصة نفسية ، فقد أدركت أن بيلى لابد أن يشعر فعلا بأن مشكلة القراءة هذه هى مشكلته هو حتى يستطيع مساعدته . وقد كانت على يقين من أن مجرد استعداد بيلى لاطاعة أوامر مدرسه ليس بكاف لنجاح العلاج ، مالم تكن عنده الرغبة الحقيقية .

وبازدياد قدرة المدرسين على التعرف الى التلاميذ الذين يعانون من المشاكل وباكتسابهم الخبرة فى تحويل التلاميذ بطريقة يفهم معها التلاميذ لماذا يتم تحويلهم ، يقل عدد الحالات التى يقابلها المرشدون ، وتكون مشابهة لحالة بيلى ، حيث يقوم المرشد بتوضيح المشكلة وشرحها للتلميذ بدلا من قيام التلميذ نفسه بعرضها على المرشد . ومن المهم أن يدرك المرشد ما اذا كان التلميذ يحس بحاجة الى المساعدة أو أن شخصا آخر قد أحس بحاجة التلميذ

الى المساعدة وقام بتحويله الى المرشد • ان هؤلاء الذين يقومون بتحويل التلاميذ للمرشد عليهم بقدر الامكان أن يخطروا المرشد بالموضوع وسبب التحويل ، قبل أن يصل التلميذ لمقابلته • ان المعلومات التى يزودونه بها تساعد على أن يفهم حقيقة شعور التلميذ وتمهد له السبيل لمساعدة التلميذ على التعبير عن مشكلاته •

وحتى فى الحالات التى يحضر فيها التلميذ الى المرشد برغبته لا يستطيع المرشد أن يتبين فى الحال السبب الحقيقى الذى دفعه للحضور • فاحيانا يصرح التلميذ بمشكلات سطحية لمجرد التبرير ، وفى حالات أخرى يدخل مباشرة فى مناقشة المشكلة التى تقلقه • وبالرغم من أن معرفة سبب حضور التلميذ لها أهمية كبيرة للمرشد ، الا أن ذلك لا يبرر الضغط على التلميذ لمعرفة السبب وعلى المرشد بدلا من ذلك أن يبذل جهده لمساعدة التلميذ على الكلام فى الموضوعات التى يرغب فى التحدث فيها • وفى كل حالة ينبغى للتلميذ أن يزيح الستار عن الأسباب التى دعتة للحضور الى المرشد عندما يشعر فقط بالرغبة فى مناقشة هذه الأسباب • وعلى المرشد أن ينصت الى كل ما يرغب التلميذ فى التحدث عنه ، وخلال استماعه للتلميذ غالبا يحصل على اجابات للأسئلة التالية : هذه الاجابات غالبا تساعد المرشد على فهم التلميذ وعلى تحديد علاقته :

- ماهى المشكلات التى يحتاج التلميذ الى مساعدة المرشد فى حلها ؟
- مع من تم للتلميذ مناقشة هذه المشكلات ؟
- كيف عرف التلميذ المرشد ؟ هل حضر لأن بعض زملائه من التلاميذ أخبروه أنهم استفادوا من مقابلة المرشد ؟ هل دله أحد المدرسين على المرشد ؟ هل تمت حالته بوساطة أحد موظفى المدرسة ؟
- ما الذى يتوقعه التلميذ من المرشد ؟

وبالرغم من أن التلميذ قد يقصد مرشدا كفتا يتق به فانه قد لا يجد فى المرشد كل ما توقعه منه ، فقد يأتى اليه وهو يعتقد — بناء على ما قاله له صديق أو مدرس — أنه سيجد شخصا يمكنه أن يرتكن عليه ، ولكنه لا يقابل من المرشد بمثل ما توقع منه • وهنا قد يخلف المرشد ظنه ويخيب أمله فى تزويده بحلول لمشكلاته كما كان يتوقع • واذا كان من جهة أخرى يتوقع علاقة أكثر استقلالا كما كان يتصور ، فانه قد يستاء من المرشد الذى يبذل

جهدا لمساعدته • هذه الاختلافات بين ما يجده التلميذ عند المرشد وما كان يتوقعه منه ، قد تكون نتيجة لاستخدام المرشد لأساليب مختلفة مع مختلف التلاميذ • وفى حالات أخرى يحدث الاستياء نتيجة لوجود اختلافات فى شخصية العميل الجديد عن شخصية ذلك الذى قام بوصف أساليب المرشد له قبل حضوره ، فما يتصوره شخص عن العلاقة التواكلية قد يفهمه شخص آخر على أنه علاقة حرية واستقلال •

المناقشة الأولى من المقابلة

عندما يحضر تلميذ لمقابلة المرشد حسب الموعد المحدد له ، أو عندما يلتقى تلميذ بالمرشد فى إحدى طرقات المدرسة، ويعرض عليه رغبته فى التحدث معه ، يتعين على المرشد فى الحال أن يعمل على إقامة أحسن علاقة ارشادية ممكنة مع التلميذ • ولقد أشرنا فى الفصل الثانى عشر الى أن مناقشة التلميذ التى تلى طلبه تحديد موعد لبدء المقابلات مع المرشد ، يجب أن تكون مناقشة ذات طابع اجتماعى يغلب عليها عنصر الصداقة والمحبة • ومن العناصر التى تحقق هذا الجو ترحيب المرشد بالتلميذ ودعوته الى الجلوس جلسة مريحة • وليس هناك قاعدة محددة لذلك ، فالمرشدون يختلفون ، فبعضهم من يقول للتلميذ ببساطة : « أهلا بيل •• اسحب كرسيك واجلس ••• » ثم يبدأ المناقشة بعد ذلك مباشرة ، والبعض الآخر قد يعتبر أنه يخرج عن الأصول اذا لم يتبع أسلوبا تغلب عليه الصفة الرسمية • وكيفما كان الأمر ينبغى للمرشد دائما أن يتصرف بالأسلوب المناسب الذى يحس فيه التلميذ بالتقبل والترحيب •

وعادة يبدأ التلميذ بالحديث ، فهو الذى حضر للمرشد للتحدث معه ، وغالبا يبدأ الحديث بعد تبادل التحية مع المرشد • وقد لا يبدأ الطالب بالحديث عن المشكلة التى تشغل باله أكثر من غيرها ، فقد يحاول اختبار المرشد أولا (جس نبضه) قبل أن يبوح له بأهم مشكلة حقيقية تشغله ، ولكنه ما ان يلمس أنه يستطيع أن يضع ثقته فى المرشد ، وأن هذا المرشد يحاول أن يفهمه حتى يجد أنه لا بأس عليه من التحدث معه فى أى موضوع يهمه •

أما اذا كان الطالب يعانى صعوبة فى البدء بالحديث ، فان على المرشد أن يساعده بعبارة مثل هذه « ماذا على بالك ؟ » أو « ما الذى تحب أن نتحدث

بشأنه اليوم ؟ • فبمثل هذه العبارات يستطيع المرشد اشعار الطالب أنه يعتقد تماما بأنه ما من مخلوق يعرف عن المشكلة أكثر من الطالب نفسه •

ومن الطبيعى أن يكون للطريقة والأسلوب الذى يتحدث به المرشد كل الأهمية ، وبالرغم من أنه قد يستعمل الألفاظ الصحيحة المناسبة ، الا أن اللهجة والطريقة التى ينطق بها هذه الكلمات قد يجد فيها التلميذ تهديدا



المرشد يساعد الطالب على مناقشة مشكلاته

يجعل من العسير عليه أن يتابع الحديث ؛ وقد يبدى طالب آخر مقاومة بمجرد سماعه عبارة جافة من المرشد ، وكلتا الحالتين لا تساعد على خلق جو من الصداقة والتسامح يشعر فيه الطالب بأنه يستطيع أن يتحدث بحرية وصراحة عن مشكلاته •

ويعتقد بعض الكتاب أن من الضروري أن يبدأ المرشد المقابلة ببعض « الدردشة » ليهدي من روع العميل ويقيم معه علاقة ارشادية خالية من التكلف والرسميات ، تسودها الصداقة والمودة . وهم يعتقدون أن حديثا اجتماعيا وديا عن نواحي النشاط المدرسي أو اهتمامات الطالب وميوله ، يمهّد السبيل للطالب للتحدث عن مشكلاته الشخصية . ولكن الواقع أن استخدام المرشد لهذا الأسلوب يؤدي على العكس الى ابتعاد الطالب عن مشكلته ، بعد أن يكون قد وجد الشجاعة الكافية لمواجهتها .

وباتاحة الفرصة للطالب للتحدث عن شيء آخر غير مشكلاته تساعد على عدم مواجهة مشكلاته ، ولهذا كان من واجب المرشد أن يساعد الطالب عندما يأتي اليه على الحديث عن مشكلاته ، بدلا من تشجيعه على التحدث عن أوجه النشاط الاجتماعي ، أو غير ذلك من الموضوعات . وإذا لم يكن الطالب قادرا على مواجهة مشكلاته ، فإن على المرشد أن يساعده بمناقشته في أسباب ذلك ، وأحيانا يعود الطالب ثانيا الى « الدردشة » في مثل هذه الحالات . ورغم أن المرشد يسمح للطالب بذلك ، إلا أنه لا يجوز له هو نفسه أن يستعمل هذه الوسيلة ، فيلجأ الى « الدردشة » كنوع من الهروب لتأمين مركزه ، فمثل هذا التصرف منتقد لأن المرشد بتصرفه هذا يضع حاجته الشخصية فوق مصلحة الطالب . والحديث البعيد عن مشكلات الطالب فيه مضیعة لوقت المرشد ووقت الطالب نفسه ، وفضلا عن ذلك فهو يؤدي الى تأجيل مواجهة الطالب لمشكلاته .

اقامة جو ودی يتسم بالثقة والتقبل والتسامح

ناقشنا في الفصول الأول والثالث والثاني عشر ، أهمية الجو الودي في عدة مواقف ، وسنتناول الآن بعض تفاصيل اقامة هذه العلاقة الودية في الارشاد . والعوامل الهامة المهيئة لاقامة هذا الجو متعددة ومنها : الدافع الذي حفز الطالب على أن يلجأ الى المرشد طلبا لمساعدته ، والطريقة التي يرحب بها المرشد بالطالب ، وكذلك الطريقة التي يساعده بها على الكلام . وسمعة المرشد وما يذاع عن نشاطه خارج نطاق عمله لها أهمية كبيرة : فما يفعله في أوجه النشاط المدرسي له تأثيره ، وانطباعات التلاميذ عنه اذا كان يقوم بالتدريس لها وزنها أيضا ، وما يبذله من وقت زائد في مساعدة التلاميذ في عملهم المدرسي يثير اهتمامهم . والخلاصة أن المرشد لا يكفي أن يكون مجرد

شخص يتقبل من يأتي اليه في مكتبه ، بل يمكن أن يكون شخصا آخر وهو بعيد عن مكتبه ، ومع ذلك يساعد تلاميذه على وضع ثقتهم به • وينبغي أن يجد فيه التلاميذ من الصفات الشخصية ما يزيد ايمانهم به وتقبله أينما قابلوه وعملوا معه •

ولفضل المرشد في تقدير أهمية مشكلة الطالب ، كما يحس بها هو ، أثر معوق لاقامة علاقة ارشادية قوية • فقد يبدو للمرشد أن المشكلة عادية ، ولكنها تكون ذات أهمية كبيرة للطالب نفسه • وقد يعلق المرشد بعبارته مثل : « لا تجعل هذه المسألة تضايقك ، انك ستنسى كل شيء عنها خلال يومين على الأكثر ••• » ، وهو لا يدري أن في مثل هذه العبارة أساسا بتقدير الطالب وحكمه على الأشياء ، مما يجعله يشعر أن المرشد لا يفهمه • فعندما يحاول المرشد طمأنته بمثل هذه العبارة فإن الطالب لن يقتنع بأن المشكلة كلها ستمر وتنتهي بسرعة ، بل ربما قال في قرارة نفسه « هذا الرجل لا يفهم أمثالنا من الأولاد ، انه لا يعرف كيف يتألم الشباب منا عندما تجرح فتاة يحبها احساسه » •

والمثال الآتي من خبرة أحد المرشدين يبين لنا جانبا آخر من جوانب اقامة العلاقة الارشادية السليمة : كانت بنيلوب تحب والدها الذي توفي حديثا ، وكان يعنى لديها الكثير ، وما ان بدأت تتحدث عنه أمام المرشد حتى أخذت في البكاء ، وكانت تتحدث قليلا ثم تبدأ في البكاء ، وبينما كانت تبكي وتتحدث عن مشكلتها ، لم يحاول المرشد أن يبدي أسفه من أجلها ، ولكنه كان يحاول أن يعرف كيف تشعر وأن يساعدها على التعبير عن حقيقة شعورها • وأنصت فترة طويلة وهي تبكي دون أن يقول كلمة واحدة ، وأخيرا سكنت عن البكاء وقالت « أشكرك على أنك أتحت لي الفرصة كي أنفص عن نفسي بالبكاء ، واني أشعر أنني الآن أحسن حالا • انك تفهمني أليس كذلك؟ انك تعلم أنني يجب أن أبكي كي أفرج عن نفسي ولا تجعلني أشعر بالحجل • لماذا يفسد علينا الناس بكاءنا ويشعروننا بالحجل عندما نبكي لنفرج ما بنا من ضيق ؟! » ان ماقالته بنيلوت في الواقع يؤكد لنا ببساطة أن طمأنه العميل والرناء له أو الشفقة عليه ، ليست هي التي تساعد على تكوين علاقة فيها تشجيع وتسامح ، انما تقبل العميل واحترام شعوره ، هو الذي يؤدي الى تكوين تلك العلاقة المرغوبة •

واستهتار المرشد بتكتم أسرار تلاميذه ، من الأمور التي لها تقدير كبير عند التلاميذ ، والقصة التالية تبين لنا كيف تمكن مستر بيل بلاك مدرس الرياضة بالمدرسة من كسب ثقة تلاميذه ، ولولا أن ناظر المدرسة كان انسانا واسع الأفق لحلت بينه وبين مستر بيل بلاك سوء تفاهم بسبب أحد تلاميذه ، فقد طلب منه تلميذ في السنة الأولى الثانوية أن يقابله بعد درس الرياضة ، وما ان التقى به حتى دخل في الموضوع رأسا ، وأخبره أنه قد سرق مبلغ ٢٠ جنيها من أموال النشاط الرياضي ، وقد ساعده مستر بيل بلاك على سرد القصة الكاملة للسرقة ، وقاما بمناقشة الدوافع التي أدت الى السرقة والنتائج المحتملة لها ، وهذا بعد أن تأكد أنه لم يتصرف في النقود وأنها محفوظة في مكان أمين .

وبعد انتهاء هذه المقابلة مع التلميذ ، دعا مستر بيل بلاك الى اجتماع مجلس المدرسة ، وفي هذا الاجتماع قام الناظر بشرح حادث السرقة ، وطلب مساعدة الأساتذة في الوصول الى معرفة السارق . وهنا أحس مستر بيل بلاك بأنه أمام مشكلة أخلاقية : هل يذهب الى ناظر المدرسة ويخبره عن الطالب السارق ، أم أن عليه أن يحفظ السر ؟ ولكنه سكت ولم يقل شيئا .

ومضت أربعة أيام ثم عاد التلميذ لمقابلة مستر بيل بلاك ولم يكن هناك من يعرف السارق سوى المدرس ، وبعد بضع دقائق سأل التلميذ مستر بيل بلاك عن سبب عدم القبض عليه واستدعائه لمقابلة ناظر المدرسة . وترتب على ذلك أن دخل الاثنان في مناقشة تناولت ماتحتمة المهنة على المرشد من الاحتفاظ بأسرار التلاميذ ، وشرح له مستر بيل بلاك أيضا لماذا تأكد من أن النقود المسروقة في مكان أمين .

ثم طلب التلميذ من مستر بيل بلاك أن يعيد النقود الى ناظر المدرسة ، وأدرك المدرس احساس التلميذ بالنقص وعدم القدرة على مواجهة الناظر الثائر، ثم ناقشا معا هذا الاحساس بالتفصيل ، وأخيرا اقتنع التلميذ بأنه لا مفر من مواجهة الأمر الواقع واعادة النقود بنفسه الى ناظر المدرسة . وعرض عليه مستر بلاك أن يمثل معا موقف اعادة النقود ، على أن يقوم هو بتمثيل دور الناظر ، وقاما بتمثيل الدور عدة مرات وناقشا المشكلات التي قد تحدث عند محادثة الناظر واعادة النقود . وأخيرا ذهب التلميذ لاجتماع النقود ، بينما رتب مستر بلاك أمر مقابله مع الناظر ، ولم يذكر للناظر سوى أن

هناك أمرا على جانب كبير من الأهمية سيعرض عليه ، وأنه يعتقد أنه سيقدر أهمية هذا الحادث عندما يتحدث مع الشخص الذى سيجيء لمقابلته • ولم يفصح الناظر عن شيء مما حدث بالضبط عندما أعاد التلميذ النقود اليه ، ولم يعرف مستر بلاك ما الذى قاله التلميذ لزملائه عنه ، ولكن تصرفاتهم وسلوكهم معه فيما بعد كمرشد أكدت له أن التلميذ المذكور لابد وأن يكون قد أخبرهم بشيء جعلهم ينقون به ويأتمنون له على مشكلاتهم وأسرارهم •

وفى اليوم التالى طلب مستر بلاك مقابلة ناظر المدرسة وشرح له دوره فى الحادث والمبادئ الخلقية التى تدخلت فى الحالة والأسباب التى دعت الى هذا التصرف • وشعر مستر بلاك بشيء من التوتر ، ووقف موقفا دفاعيا فى أول الأمر ، ولكن حدة التوتر قلت عندما حاول تفهم وجهة نظر ناظر المدرسة عن الحالة • وساعد على تبسيط المشكلة شرح الناظر بصراحة لمشاعره السلبية والابيجابية تجاه الطريقة التى عالج بها مستر بلاك الحالة • وقد اعترف بأنه كان يعتقد أن من واجب المرشد أن يطلعه دائما على مثل هذه المشكلات المدرسية ، ولكنه قال بعد هذه المناقشة انه على استعداد لمساعدة مستر بلاك على اتباع تلك الطريقة التى يؤمن بها ، ولكنها اتفقا على أن يفصح مستر بلاك عن السر ومناقشة الأمر مع ناظر المدرسة فقط فى الحالات التى لا تفلح فيها محاولات المرشد فى درء خطر على وشك أن يصيب شخصا ما ، واتفقا على أن حادث السرقة المذكور ليس من ضمن هذه الحالات •

وقد ساعد الاتفاق على هذه الأمور مستر بلاك كثيرا ، وأصبح من السهل عليه أن يقيم جوا من التشجيع والثقة مع عملائه من تلاميذ هذه المدرسة • وساعده على ذلك معرفته بما يجب أن يتوقعه من ناظر المدرسة ، وساعده أيضا أن عددا كبيرا من التلاميذ كانوا يأتون اليه وهم على استعداد لوضع نقتهم فيه والايان به •

ومع كل ذلك فقد كان على مستر بلاك أن يعمل دائما على بناء علاقة تقبل وتشجيع مع كل تلميذ يقصده طالبا مساعدته ، وأن يكون حريصا دائما على تجنب الأضرار المترتبة على حالات « اندماج المرشد » فقد كان يدرك تماما أن من واجبه أن يكون متنبها دائما لعدم وقوعه تحت تأثير مشاعره الخاصة نحو عملائه أو تحت تأثير انحيازاته الشخصية ، وكان يدرك أن مشاعره نحو العميل لها أهمية فى إقامة علاقة ارشادية يسودها التسامح وأن لاخلاصه وتفانيه أثرا كبيرا • وكان يعلم أن علاقته مع العميل تتأثر

كثيرا اذا ما أبدى استياءه أو عدم تقبله للعميل ، ولم يكن مهتما اهتماما حقيقيا بمشكلته .

وبوسع المرشد أن يكون ودودا ، وأن يرغب في تقبل العميل على ما هو عليه ، ولكنه لن يستطيع أن يتقبله فعلا الا بعد أن يدرك حقيقة احساسه نحو التلميذ وسبب هذا الاحساس ، فاذا ما تقبل التلميذ فعلا وحاول فهم أقواله ومشاعره فانه يستطيع اقامة أحسن علاقة فعالة مع العميل .

ورغم نجاح المرشد فى اقامة علاقة طيبة مع التلميذ فانه يكون عرضة للعدوان وعدم التقدير فى بعض الأحيان . ومع أن التلميذ قد لا يهاجم المرشد كقرد ، فانه قد يهاجمه اما لأنه يرى فيه رمزا للسلطة ، أو لأنه لم يقابل رغباته ولم يفعل ما يريد أن يفعله . واذا تمكن المرشد من ادراك معرفة سبب هذا الموقف ، فسيجد أنه يستطيع أن يتقبل اتجاهات التلميذ العدوانية ، سواء أكانت هذه الاتجاهات نحوه هو شخصا ، أو نحو أى فرد آخر ، وعليه أن يتقبل حاجة التلميذ الى تحرير تلك المشاعر وأن يساعده على التعبير عنها بدلا من زجره وعقابه على شعوره العدوانى ، هذا الاتجاه يشعر التلميذ بالتقبل ويساعده على اقامة الجو الودى المتسم بالتسامح .

مشكلات المقابلة

لكل ما يقوله المرشد أو يفعله أثر فى علاقته مع العميل ، ويتطلب الأمر أحيانا أن يتناقش المرشد مع العميل فى موضوع العلاقة المهنية التى تربطهما . وقد يكون من الأيسر على التلميذ أن يتعرف بنفسه تلك العلاقة بملاحظة سلوك المرشد عن أن يناقش المرشد فى أمرها ، فاذا ما أبدى التلميذ قلقا على تلك العلاقة ، كان من الضروري مناقشتها تماما ، كما يناقشان أى مشكلة أخرى تهم التلميذ .

مساعدة التلميذ على الكلام

يصعب أحيانا حمل التلميذ على الكلام . وأحيانا تؤدي بعض تصرفات المرشد الى عوائق انفعالية . وقد تنشأ هذه العوائق نتيجة صراع داخلى عند الطالب نفسه ، فقد يعانى صعوبة لأنه يتناول موضوعا شخصيا قد لا يكون

متأكدا من أنه يستطيع أن يأتى المرشد عليه . وقد يكون الأمر متعلقا بموضوع لم يسبق له مناقشته مع أى إنسان وأنه ليس متأكدا من أنه يستطيع أو يود أن يشارك أحدا فيه . وعلى الطالب نفسه أن يختبر هذه الاحتمالات قبل أن يتمكن من مناقشة المشكلات التى تقلقه .

وأحيانا يجد المرشد أن كل ما يستطيع عمله هو أن يعطى الطالب فرصة للكلام ، ولن يجاهد معظم التلاميذ فى سبيل الحصول على فرصة للكلام . ويجب أن يكون المرشد متنبها حتى لا يندفع فى الكلام أكثر من اللازم أو أن يتكلم فى غير الوقت المناسب . وفى بعض الأحيان لا يكون المرشد متابعيا لما يقول العميل لأنه يكون قد استقر على تشخيص معين ، ولذا يخفق فى الانصات للعميل . وهو فى هذه الحالة يكون متأكدا من أنه يدرك ما يقلق العميل ويتوق لمعرفة ما اذا كان تكهنه صحيحا ، ويصمم على ذلك لدرجة أنه يفقد عميله . ويجب على المرشد بدلا من ذلك أن يساعد التلميذ على الكلام بأن يحاول أن يفهمه ويضع نفسه مكانه كى يفهم حقيقة مشاعره ويساعده على التعبير عن تلك المشاعر بصراحة ولا يكون هو نفسه عقبة فى طريقه ، وأن يستمع اليه بانتباه ويعطيه الوقت الكافى والفرصة لكى يقول كل ما يريد مؤمنا على كلامه بما يفهم منه الطالب أنه متتبع لما يقول وأنه يفهم كل ما يعنى . واذا لم يكن متأكدا من أنه فهم بعض ما يقول الطالب ، فيمكنه التأكيد بقوله عبارة مثل « انك تقصد ... » أو « انك تشعر أنهم لا ... » .

ولا شك أن التسجيل الدورى للمقابلات يساعد المرشد على دراسة وملاحظة طريقته فى الكلام وأساليبه فى المقابلات ، فيتمكن بذلك من تحسينها ، وباستماعه الى تسجيلات مقابلاته مع عملائه ، عليه أن يبحث عن اجابات للأسئلة الآتية :

- هل أساعد التلميذ على أن يقول كل ما يريد ؟
- هل كنت أحاول تتبع ما يقول التلميذ ، أو كنت أحاول دفعه للكلام عن الأشياء التى أحب أن يتكلم عنها ؟
- كم من المرات تكررت مقاطعتى للطالب ؟
- هل أعطيه الفرصة ليقول بعد مقاطعتى له ، ما كان يرغب فى قوله ؟
- هل حاول مقاطعتى ولم ينجح ؟ ما الذى كان يحاول أن يقوله ؟ هل حاول بعد ذلك أن يقول ما كان ينوى قوله ؟

— كيف تمكنت من التأكد مما اذا كنت قد تتبعت وفهمت ما قاله الطالب ؟

— ما الذى فعلته لمساعدته على استيضاح حقيقة مشاعره ؟

وباستماع المرشد لتسجيلات مقابلاته يمكنه أن يحدد ما يجب عليه أن يحدنه من تغيير • وهو يستطيع أحيانا بعد أن يكتشف أخطائه بنفسه أن يصلح أساليبه الخاطئة ، وبوسعه فى أحوال أخرى أن يستعين بخبرة صديق يثق به من زملائه فى المهنة لتعرف الأخطاء التى لم يلاحظها هو • ويستطيع المدرسون أيضا استعمال التسجيلات لتحسين طرق التدريس وخدمات التوجيه ، فعمل التسجيلات وإعادة سماعها وسيلة ناجحة لتحسين أى تعامل يعتمد على الكلام ، وسنعود الى مناقشة هذا الموضوع فى الفصلين الثامن عشر والتاسع عشر •

استجابة المرشد لمشاعر العميل

كل انسان يدرك أن مشاعره وأحاسيسه تلعب دورا هاما فى تحديد سلوكه ، ولا شك أن كلا منا قد قال لنفسه يوما « أنا أعرف ما يجب على عمله ، ولكن لا أشعر برغبة فى أن أفعله » أو « أنا أعرف أن هذا عمل لا يجوز لى أن أعمله ، ولكنى أرغب كثيرا فى عمله » • ولكى يساعد المرشد التلميذ على فهم نفسه والتعبير عما يريد ، عليه أن يستمع الى ما يقول ، وأن يلاحظ ما يفعل ، وعليه أن يستجيب لأحاسيساته ومشاعره حتى يشجعه على أن يتكلم بصراحة عن الأشياء التى تقلقه •

وليس للمرشد فى نفس الوقت أن يجارى أو يعارض الاتجاهات التى يعبر عنها التلميذ • وعليه بدلا من ذلك أن يركز على معرفة حقيقة مشاعر التلميذ وأن يهتم بمساعدته على أن يتحدث عن أى شخص أو أى شيء • فعندما يقول الطالب « ان المدرس الذى يعطينى الحساب أسفل شخص قابلته فى حياتى » أو « ان والدى أحقر رجل ردىء فى المدينة » ، يجب أن يشعر أن المرشد يتقبل هذه المشاعر •

ولكن يجب أن يدرك التلميذ أن تقبل المرشد لهذه المشاعر لا يعنى أنه يقول « انك على صواب وأظن أن هذا هو رأى أيضا » فبينما يحاول المرشد أن

ينظر الى الأمور بعينى التلميذ ، الا أنه يعمل على أن يدرك التلميذ أن الآراء التى يعبر عنها هى آرائه ، وليست آراء المرشد . والمثال الآتى يوضح ذلك :

عندما حضر مايكل لزيارة المرشد واستشارته فى الحُطط التى وضعها لمستقبله المهنى ، دخل فى مناقشة تتعلق بوالده حيث قال : « أنت تعلم يامستر روبنسون أن والدى رجل عظيم ، ولكنه يعتبر أن انضمامى اليه فى أعماله التجارية بعد انتهائى من الدراسة الثانوية أمر مسلم به . لقد استمتعت بصحبته كثيرا لدرجة أننى أشعر أننى ربما كنت أوافق اذا كان قد تحدث معى ودعانى للاشتراك معهُ فى تجارته ، وأعتقد أننى أحب هذا العمل وأنجح فيه أيضا . ولكنى لا أستطيع هضم الطريقة الناعمة التى يحاول بها خداعى وتوريطى لتنفيذ رغبته ، لماذا تظنه يفعل شيئا كهذا ؟ »

واستجاب المرشد قائلا : « والدك رجل كبير المقام ، وأنت تحبه كثيرا ، ولكنه قد فعل شيئا ضايقك كثيرا ، وأنت تتساءل عن السبب » وشعر مايكل من تلك العبارة أن المرشد قد عرف كيف يشعر كما أحس أنه يستطيع أن يعبر للمرشد عن كل مشاعره ، ولكن هذه الاستجابة من جانب المرشد لم تعن أنه يوافق مايكل على آرائه .

ولقد تعود كثير من الناس الذين يشعرون بمثل احساسات مايكل ، أن يكتبوا مشاعرهم ، وقبل أن يستطيع الانسان أن يتحدث بصراحة مع المرشد عن مشاعره واحساساته ، لابد أن يكون مقتنعا بأنه يستطيع أن يثق به ، وأن يتحدث أمامه عن أى شخص أو أى موضوع بمنتهى الصراحة . وبمساعدة مثل هذا المرشد الذى يتصف بروح التقبل والفهم ، يتعلم كيف يعبر عن مشاعره الموجبة والسالبة على السواء ، وبنجاح التلميذ فى الافصاح والتعبير للمرشد عن تلك المشاعر يصبح على معرفة وفهم صحيحين لنفسه ، وعندئذ فقط يصبح قادرا على اتخاذ القرارات التى يكون فيها حل لمشكلته .

وفى المثال السابق لن يجدى مع مايكل اعطاؤه محاضرة عن احترام الآباء ولا الانضمام الى صفه فى النعمة على والديه ، حيث ان كل ما كان يحتاج اليه هو استيضاح حقيقة مشاعره تجاه والده . ومع أن التنفيس عن المشاعر من العوامل الهامة فى الارشاد ، الا أنه ليس كل شئ فى العملية ، فالأمر يتطلب من العميل أن يجاهد كي يكتشف السبب الذى يجعله يشعر بشكل معين ، وأن يعرف مايجب عليه عمله ليحقق ما يستهدفه من تكيف وسعادة ، معتمدا على نفسه أو مساعدة المرشد .

فترات الصمت

قد يحدث أحيانا أن يرغب التلميذ في التحدث عن شيء ، ولكنه يجد صعوبة كبيرة في الكلام ، وقد يصبح على وشك الدخول في الموضوع، ويتحدث عن موضوعات لها صلة به ، ثم لا يلبث أن ينتقل الى مشكلة أخرى بسيطة أو « دردشة » في موضوع عام . وفي أحيان أخرى يمر بفترات صمت ممتدة ، حيث يبذل جهده ويكافح في سبيل التعبير عن تلك المشاعر الحادة العنيفة . وللملاحظات الصمت المطبق أثر محرج في الحديث الاجتماعي المعتاد ، وهي صعبة أيضا في مقابلات الارشاد ، وإذا لم يتناولها المرشد بحكمة أدت الى ارتباك وحيرة له وللتلميذ ، فإذا لم يقدر التلميذ أهمية فترة الصمت ، فإنه قد يحيد عن المشكلة التي يجاهد في التفكير فيها ، وإذا شعر المرشد بالضيق بسبب فترات السكون ، فإن ارتبائه قد يبعد تفكير التلميذ عن المشكلة التي تواجهه. ومع كل هذا فقد تحقق فترات الصمت هذه أمورا على قدر كبير من الأهمية بالنسبة للتلميذ ، فقد تتيح له فرصة التبصر التام في الموقف ، أو تساعد في إعادة تنظيم أفكاره وما ينوئ التعبير عنه .

وقد تبدو فترات الصمت التي لا تزيد على ١٥ - ٢٠ ثانية طويلة بالنسبة للتلميذ ، وقد تسبب له ارتباكاً وخاصة في المقابلات الأولى ، لأنه لا يعرف ماذا يفعل وماذا يقول في مثل هذه المواقف . وبدلاً من المبادرة بالقاء الأسئلة لقطع فترات الصمت ، يجب على المرشد أن يطمئن التلميذ الى أنه لا بأس عليه من تمضية بعض الوقت في التفكير فيما يقول وتشجيعه على التحدث عن أسباب صعوبة الكلام في بعض الموضوعات .

والواقع أن بعض المرشدين ينظرون الى فترات الصمت على أنها ثقيلة ، لأنهم هم الذين يجعلونها كذلك ، فهناك في المواقف التعليمية والاجتماعية ، فترات زمنية يعد الصمت فيها متوقعا ومقبولا . ففي حجرة الدراسة عندما ينهمك التلاميذ في حل سؤال معقد يعلم كل منهم أنه يحتاج الى وقت للوصول الى أول خطوة في طريق الحل - في هذا الموقف لن يشعر أحدهم بثقل فترات الصمت . وبالمثل في خلال المباريات الجماعية لن يقلق أحد بسبب فترات الصمت المتوقعة ، ولن يختلف الأمر في الارشاد : لن نزعجنا فترات الصمت عندما يدرك المرشد والتلميذ أن حدوثها أمر طبيعي .

وإذا أدرك المرشد قيمة فترة الصمت ، وكان يرتاح لها فلن يتردد في السكوت وعدم ازعاج التلميذ أثناء صمته ، وبذلك الجهد في سبيل الاحساس

والتعرف الى حقيقة ما يشعر به • وعلى المرشد أن يدرب نفسه على ذلك اذا اراد أن يساعد التلميذ • وفي أثناء نضاله للتعرف الى مشاعر التلميذ ربما تمكن من معرفة أسباب قلقه أو اضطرابه • وإذا كان التلميذ يجد صعوبة في الكلام في المشكلات التي تواجهه ، فان واجب المرشد أن يستجيب لما يعمل في نفس التلميذ من احساس بصعوبة الكلام عن المشكلة • وإذا كان الصمت يقلق التلميذ فمن واجب المرشد أن يستجيب لما يشعر به من قلق بسبب الصمت •

وعلى المرشد أن يكون حريصا ، فلا يتسبب في تعكير نضال التلميذ في سبيل تحقيق النجاح الذي ينشده ، فان قطع تفكير التلميذ أثناء احرازه التفهم الذي يرضيه ، قد يجره بعيدا عن موضوع هام كان تقريبا مستعدا لمواجهة •

وفي بعض الأحيان تضيق فترات الصمت سدى بسبب « اندماج المرشد » • ولما كنا قد ناقشنا موضوع « اندماج المرشد » وأضراره في الفصل الثاني عشر ، فسنقتصر هنا على أنره على فترات الصمت ؛ فعندما يصبح المرشد مشغولا بحاجاته الشخصية ومطامحه بدرجة يفشل معها في الاستجابة لما يقوله التلميذ ، فان فترات الصمت تصبح غير مجدية • ففي مثل تلك اللحظات يشعر التلميذ أن المرشد « ليس معه » ويرى نفسه كما لو كان عاجزا عن جعل عباراته مفهومة للمرشد ، وقد ينتهي به الأمر أن يصل الى درجة من الحيرة والارتباك تجعله عاجزا عن التعبير نانية عما يريد •

وإذا وصل الأمر الى هذا الحد واعترف المرشد باندماجه بمشاعره في الموقف ، كما حدث مع مستر تدرمان ومستر بيترسون في الأمثلة التي أوردناها في الفصل الثاني عشر ، فقد يتمكن من إعادة اقامة العلاقة الارشادية الفعالة • ولكن المؤسف أن المرشد غالبا لا يدرك مدى اندماجه في الموقف ، فإذا أحس بمرور إحدى فترات الصمت غير المثمرة فعليه أن يعود بذكرته الى اللحظات السابقة لفترة الصمت هذه بحثا عن المشاعر التي كان يحس بها وقتئذ ، فربما اكتشف سر اندماجه في الموقف • وإذا ما أدرك ذلك فان عليه أن يعترف للتلميذ كما ذكرنا قبلا ، وبوسعه أن يسكت ويحاول التعرف الى مشاعر التلميذ والاستجابة لها • وإذا وصل التلميذ الى درجة من الحيرة والارتباك بسبب اندماج المرشد بمشاعره في الموقف بحيث يصبح عاجزا عن لم شمل أطراف الموضوع والبدء في الحديث نانية ، فان على المرشد أن يصلح

الموقف ويلقى بالمسئولية على التلميذ باعطائه فرصة لمعالجة المشكلة بأسلوبه الخاص ، وذلك بأن يقول عبارة كهذه : « يخيّل الى أنني أبعدتك عن الموضوع الذي كنت ترغب في الحديث عنه ، فما الذي تحب أن تتحدث عنه الآن ؟ »

وفترات الصمت تكون مثمرة اذا كان التلميذ يقدر قيمتها ويستغلها لتحديد طبيعة المشاعر التي يحس بها ، وما يجب أن يقول وكيف يرغب في قوله . ومن جهة أخرى فإن فترات الصمت تصبح مزعجة محيرة ، وغير مثمرة ، اذا لم يدرك قيمتها ، أو اذا كانت ناتجة عن « اندماج » المرشد .

تسجيل الملاحظات

يعتقد فريق من الكتاب أن قيام المرشد بكتابة ملاحظاته أثناء المقابلة يتعارض مع اقامة علاقة ارشادية مرضية . ويعتقد فريق آخر أن تسجيل المرشد للملاحظة أثناء المقابلة ضروري للحصول على تقرير دقيق عن الحالة . ويتفق الفريقان على أهمية الاحتفاظ بتقرير واف عن المقابلة ، ولكنهما يختلفان فقط على الوقت الذي تسجل فيه الملاحظات .

وعلى كل مرشد أن يتحقق من مدى سلامة وصحة اتجاهاته في مسألة كتابة المذكرات أثناء المقابلات ، فبعض المرشدين يتعذر عليهم كتابة مذكراتهم ومتابعة المناقشة في آن واحد ، والبعض الآخر يجدون صعوبة في تجنب الشعور بالذنب عند أخذهم المذكرات أثناء المقابلة ، فهم يدركون أنهم يحتاجون الى بيانات واقية عن المقابلة ، ولكنهم لا يستطيعون تبرير كتابة الملاحظات للتلميذ أثناء حديثهم معه . فاذا كان المرشد يجد أن كتابة المذكرات تحد من قدرته على تتبع المناقشة ، تحتم عليه أن يمتنع عن الكتابة في أثناء المقابلة ، واذا كان المرشد يشعر بأنه ليس على صواب فإن التلميذ غالباً ما يدرك ذلك ويحس بما يشعر به المرشد ، وحتى اذا لم يدرك ما يحس به المرشد بالضبط فإنه سيحس أن في الأمر شيئاً وبالتالي فإنه يجد صعوبة في سرد قصته بطريقته الخاصة .

ويبدو أن المرشد هو الذي غالباً ما يكون أكثر اهتماماً بمشكلة كتابة المذكرات أثناء المقابلة من التلميذ نفسه ، ولكنه اذا نجح في تبني طريقة معينة تتفق مع مبادئه واحساساته ، فإنه لن يجد أى صعوبة مع التلميذ ،

ولكن هذا لا يعنى أن كل تلميذ سيتقبل مسألة كتابة التقارير ببساطة • وإذا لاحظ المرشد أن هذه العملية تزعج التلميذ فانه من الأوفق أن يناقش هذه المشكلة معه •

وقد تجر المناقشة في هذا الموضوع مسألة المحافظة على سرية المعلومات، ولكن اذا أدرك التلميذ أهمية التقارير التى يكتبها المرشد ، فانه لن يجد غضاضة في قيام المرشد بتسجيل المقابلة وخاصة عندما يفهم التلميذ أن الملاحظات التى يكتبها المرشد تساعد في أن يكون على بينة من جميع التفاصيل قبل المقابلة التالية ، وبهذا يتمكن من أن يبدأ من حيث انتهى في المقابلة السابقة • ومع هذا فقد يظل هناك من العملاء من يقلقهم الأمر ، وفي هذه الحالة على المرشد أن يؤجل كتابة البيانات الى مابعد انتهاء المقابلة •

ماهى الطريقة التى يجب أن تحفظ بها التقارير ؟

لقد ذكرنا في مناسبة سابقة أن من المفضل عمل تسجيلات صوتية للمقابلة • ان هذه الوسيلة تساعد المرشد على أن يكتشف أخطاءه ، فضلا عن احتفاظه بسجل كامل عن كل ما قاله في أثناء المقابلة •

وإذا تعذر على المرشد تسجيل المقابلة كلها ودراستها فيما بعد ، كان من الضروري أن يحتفظ بقائمة تسجل النقاط الرئيسية في حديثه وحديث التلميذ بشرط أن تتضمن وصفا دقيقا لسلوك كل منهما ، وليس مجرد وصف لما حدث من وجهة نظر المرشد فقط •

والواقع أن من واجب كل مرشد أن يكون لنفسه أسلوبا يساعده على أن يسجل باختصار ما يدور في المقابلة ، ومن هذه الأساليب تسجيل الأفكار الرئيسية بجمل مختزلة غير كاملة ، وبتخصيص بضع دقائق بين كل مقابلة وأخرى يستطيع المرشد مستعينا بالملاحظات المختصرة التى كتبها في أثناء المقابلة أن يعد تقريراً شاملاً يرجع اليه مستقبلا • وهناك من المرشدين من يقوم بعمل تقرير عن مقابلاته في نهاية اليوم بعد انتهاء تلك المقابلات ، ولا شك أن فى تأجيل كتابة التقارير احتمال الوقوع في أخطاء •

ويستطيع المرشد توفير جزء كبير من الوقت باستخدام بعض الوسائل الحديثة مثل أجهزة الاملاء ، فهناك من الأجهزة ما يتمكن بواسطتها المرشد من املاء تقاريره لتسجيل على أسطوانات يمكنه سماعها قبل المقابلة التالية ،

وبوسعه اضافة كل ما يجد الى الاسطوانة أولا بأول . وهذه الاسطوانات سهلة الاستعمال ومتداولة بأسعار رخيصة في أمريكا ، وهي ذات فائدة كبيرة حتى في حالة وجود أشرطة مسجلة للمقابلات ، فيمكن للمرشد أن يستخدم هذه الاسطوانات في تسجيل النقاط الهامة للمقابلة نظرا لأن سماع كل الشريط المسجل قبل المقابلة يستغرق وقتا كبيرا .

وإذا رغب المرشد في اكمال التقرير اليومي بملخص تشخيصي للحالات المختلفة ، فانه يضيف الى التقرير ما يعرفه عن الأسباب التي من أجلها قصده التلميذ ، والعبارات التي استخدمها التلميذ في وصف مشكلته أو مشكلاته ، وأهم الموضوعات التي نوقشت والاحساسات العنيفة سواء أكانت موجبة أم سالبة ، وما يحتاج اليه من معلومات وما يحققه من استبصار ، وما يصل اليه من نتائج ، والمحادثات التي يجب أن تتم بين المقابلة والمقابلة التي تليها ، ووصف المسؤوليات التي تحملها التلميذ أثناء المقابلة .

ولكن اذا أراد المرشد أن يحتفظ بهذا الملخص المذكور ، كان من الضروري أن يحتفظ بهذا الملخص منفصلا عن التقرير اليومي لسببين هامين :

١ - أن التقرير اليومي الجارى ، يجب أن يتضمن وصفا للسلوك دون تفسير له ، حتى لا يحدث من استخدام التقرير مستقبلا أن يخطئ المرشد في التفرقة بين ماحدث فعلا ورأيه هو فيما حدث .

٢ - اذا رغب التلميذ فى الاطلاع على تقرير المقابلة وسمح له المرشد بذلك استطاع أن يتبعه ويستفيد منه ، حيث يعرف الى أين وصل مع المرشد أولا فأولا ، وقد يحقق استبصارا جديدا نتيجة قراءة تقارير المقابلة . أما الملخصات التشخيصية للمقابلة فقد يكون فيها تهديد أو ازعاج للتلميذ ، بل قد يسيء فهمها .

وهناك من المرشدين من يظل مشغولا بمشكلات تلاميذه أينما ذهب ، ولهذا فان التقارير الوافية تساعد أمثال هؤلاء المرشدين على تجنب حمل هموم تلاميذهم معهم أينما حلوا ، وهم يعرفون أن هناك سجلا وافيا عن كل ماحدث يساعدهم على ترك كل ما يتعلق بتلاميذهم من أفكار فى مقر عملهم ويطمئنهم الى أن بوسعهم أن يرجعوا الى التقارير الخاصة بكل حالة عندما يحين الوقت للاستعداد للمقابلة التالية .

تحويل الحالات الى الجهات المختصة

من الضروري أن يعرف كل متخصص في مهنة معينة بالخدمات التي يستطيع تقديمها لعملائه ، وأن يعرف متى يحتاج هؤلاء العملاء الى خدمات غيره من الأخصائيين . وبالنسبة للمرشد وكل من يعمل مع العملاء على حل مشكلاتهم تعتبر هذه مشكلة خاصة ، لأن كل فئة من هؤلاء الأخصائيين لا تستطيع أن تنفق على الحدود المهنية لمسئوليات كل فئة .

وعلى كل مرشد دائما أن يسأل نفسه كلما قصده تلميذ طالبا مساعدته عما اذا كانت خبرته تؤهله لأن يقدم لهذا التلميذ ما يحتاج اتيه من مساعدة . وعلى المدرس أيضا أن يسأل نفسه هذا السؤال كلما جاءه تلميذ بمشكلة ، وطبيعي أنه لا بأس من أن يسرد التلميذ كل قصته ، وغالبا يكتشف المدرس بعد أن يسمع القصة ، ما اذا كان بوسعه أن يقدم له المساعدة التي يحتاج اليها أم لا .

ولكن الشخص غير المدرب أحيانا يسأل أسئلة ، أو يستجيب الى مشكلات تدفع التلميذ الى التنبيه الى أمور لم يكن مسعدا لمعالجتها . والتلميذ عادة يكون لديه في قرارة نفسه القوة الكفيلة بحل هذه المشكلات بمجرد أن يحرر نفسه من العوائق العاطفية التي تمنعه من استعمال تلك القوة ، فان المرشد العليل الخبرة قد يستجيب للتلميذ بطريقة تدفعه الى التطلع الى المشكلات ، قبل أن يكون قد ساعده على تحرير القوة الكامنة فيه ، والتي تمكنه من معالجة هذه المشكلات .

وعندما يجد المرشد صعوبة في فهم وتنبع ما يفكر فيه التلميذ ، أو ما يحس به ، فان المشكلة تكون مشكلة « اندماج المرشد » أو نقص خبرته وكفايته المهنية في تفهم ديناميات الشخصية . ولكي يحدد المرشد ما اذا كان مدركا لديناميكات الشخصيه في الحالة التي يعالجها يجب أن يسأل نفسه عما اذا كان يعرف كيف يتصرف عندما يواجه موقف مربك كالذي يواجهه التلميذ ، واذا كان لديه أقل شك في قدرته على معالجة الحالة فان من واجبه أن يستشير شخصا أكثر خبرة وتعمقا في المهنة كمتخصص في الاستشارة النفسية أو طبيب نفساني ، وبهذا يمكنه أن يعرف ما اذا كان الأمر يتطلب تحويل الحالة الى الجهة التي يجب عليه أن يحول الحالة اليها ، وكيف يقوم بإجراءات التحويل .

وقد يترتب على فشل المرشد في ادراك ضرورة تحويل الحالة زيادة في ارتباطك التلميذ الذي جاء مضطرا يطلب مساعدته ، وقد يؤدي هذا الفشل الى اضعاف الدافع الذي يساعد التلميذ على حل مشكلته . وقد يفقد بعض التلاميذ ثقتهم في قدرة المرشد على مساعدتهم في حل مشكلاتهم بسبب المحاولات الفاشلة التي يقومون بها في معالجة الحالة .

مساعدة التلاميذ على استعمال المعلومات

من الضروري أن يكون المرشد على دراية بالمعلومات التي تتضمنها بطاقة التلميذ التراكمية ، ولا بد له أيضا أن يراجع تقارير المقابلات السابقة قبل أن يلتقي بالتلميذ ، حتى يتمكن من تتبع ما يقوله وربطه بما قاله في المقابلات السابقة . الا أنه في نفس الوقت يجب ألا يجعل لهذه التقارير تأثيرا كبيرا عليه يجعله يرى التلميذ كما كان يراه في المقابلة السابقة ، وبهذا يفشل في تفهمه كما هو اليوم .

وكثيرا ما يحدث أن يقص التلميذ على المرشد قصصا متناقضة وليس هذا بغريب ، فانه يكون في حالة ارتباك ، ولهذا جاء الى المرشد ليساعده . وبوسع المرشد أن يساعد التلميذ على تحديد العناصر المسهمة في المشكلة وما يصاحبها من اضطرابات وجدانية اذا ماشجعه على التحدث بحرية عن العبارات المتناقضة التي ذكرها دون أن يطلب منه تفسيرها لهذا التناقض . تلك الخبرة تهيم التلميذ للحصول على المعلومات التي يحتاج اليها لحل مشكلاته .

ومع أن المرشد يحتاج لمعلومات عن الطالب ، الا أنه يجب أن يحرص على ألا يستغرق جمع المعلومات كل وقته ولا يترك له وقتا كافيا يخصصه للطلبة والمدرسين . وعليه أيضا أن يحرص على ألا يتعمق كثيرا في قراءة ما يجمعه من معلومات . ان المعلومات تصبح ذات قيمة فقط اذا ساعدت المرشد على أن يرى الأشياء كما يراها التلميذ أو أعانتة على أن يجد اجابات لأسئلته . ولكن المعلومات تصبح عائقا أو عقبة كبيرة عندما تفرض على التلميذ فرضا أو عندما يستخدمها المرشد في توجيه الحديث الوجهة التي يرغبها ، أو عندما تجعل المرشد يستجيب الى جانب واحد مما يقوله التلميذ .

وسواء أكان ملف التلميذ على مكتب المرشد أم لا وسواء استعمله المرشد فى حضور التلميذ أو لم يستعمله فلا أهمية كبيرة لذلك . وفى حالة دعوة المرشد لتفسير بعض المعلومات أو الحقائق ، ولم يكن بوسعه أن يفسرها إلا بعد إجراء بعض البحوث ، فإن من واجب المرشد أن يقر بأنه غير مستعد لتفسيرها وأنه يحتاج لدراسة هذه المعلومات قبل أن يفسرها للتلميذ .

أما مسألة اطلاع التلميذ على محتويات الملف ، فهو أمر مختلف وهو غير مرغوب فيه . وكما ذكرنا فى الفصول السابع والثامن والتاسع ، فإن مثل هذا الإجراء يجعل التلميذ يطلع على تقديراته فى الاختبارات ، وهى لا تعنى شيئاً بالنسبة له حتى يتم تفسيرها بواسطة شخص متخصص ، فضلاً عن أن هذا العمل فيه إفشاء لبعض الأسرار التى يحويها الملف والتى تتعلق بالأشخاص الذين اشتركوا فى كتابة تقارير سرية عن سلوك التلميذ .

الإجابة عن أسئلة التلميذ

عندما يسأل التلميذ سؤالاً لابد أن يفكر المرشد فيما وراء هذا السؤال لكى يحدد ما إذا كان الدافع وراء هذا السؤال هو شعور التلميذ بالنقص ، أو أنه فعلاً يحتاج لبعض الحقائق . فإذا كان التلميذ يعبر فعلاً عن مشاعر النقص وعدم الكفاية وجب على المرشد أن يدرس هذه المشاعر قبل أن يشغل نفسه بالتفكير فى المعلومات والحقائق كوسيلة لحل مشكلة التلميذ . إن تلميذ الثانوية العامة الذى حصل على تقديرات ضعيفة ويعتزم الالتحاق بالجامعة ، والذى ينتظر بصبر فارغ مقابلة المرشد الذى حول إليه ، لا يحتاج إلى مجرد تفسير للتقديرات التى حصل عليها فى اختبارات الالتحاق بالجامعة . إن هذا التلميذ لا يمكنه أن يتقبل بالرضا نتائج هذه الاختبارات ، ولا أن يتقبل نفسه إلا إذا أتاحت له الفرصة ليتحدث عن نفسه وعن نواحي قصوره بحرية ، ويتقبل نواحي القصور الذى لا يستطيع تغييره ، وحتى يستطيع اكتشاف نواحي القوة الأخرى فى شخصيته ويقنع بها . وعندما يتمكن من تحقيق هذه الأغراض ، يصبح من السهل عليه أن يتنبأ بالتقريب بما حققه من نجاح فى هذه الاختبارات .

وقد عرفنا فى الفصل السادس كيف استخدم المرشد هذه الطريقة فى شرح نتائج الاختبارات للتلميذ .

وعلى النقيض ربما يكون التلميذ فعلا فى حاجة الى بعض المعلومات . فقد يكون فتى ناجحا فى دراسته الثانوية ، ومن الباقى بحيث لا يجد أى صعوبة فى مقابلة الناس ، ولكنه بحكم نشأته الريفية قد يرتبك اذا وجد نفسه فى مدينة جامعية ضخمة . ولن يكون ارتبأك هذا لأنه تعوزه الثقة بقدرته على النجاح هناك ، ولكن لأن البيئة الجديدة أكثر تعقيدا من تلك التى عاش فيها وخبرها . فى مثل هذه الحالة يكون التلميذ فى حاجة فعلا الى اجابات لأسئلته .

ولدى معظم التلاميذ تقريبا فكرة مبدئية عن الصورة التى يحب كل منهم أن يكونها فى نظر الناس . وفى بعض الأحيان يكون التلميذ قد وضع لنفسه أهدافا تحتاج الى قدرات ومواهب ليس متأكدا من توافرها لديه ، ومع ذلك فانه يريد أن يعرف ما اذا كانت لديه هذه القدرات ، وقد يكون متشوقا لمعرفة ذلك بدرجة تجعله يستمع فقط الى الجزء من الحديث الذى يستنتج منه أنه قادر على تحقيق هذه الأهداف .

وفى كثير من الأحيان يكون التلميذ متشبها بهدف معين بدرجة تجعله يتجاهل نقط الضعف التى لديه والتى تجعل نجاحه غير محتمل ، بل قد يلجأ الى تحويل الحقائق التى يحصل عليها ، لىخلق لنفسه الصورة التى يريد أن يراها ، حتى يقنع نفسه ويفسر تلك الحقائق بالصورة التى تشعره أنه قادر على تحقيق هذا الهدف . ان فشل المرشد فى ادراك مدى معرفة التلميذ بنفسه ومدى استعدادده لتلقى المعلومات ، قد يؤدى اما الى اهمال المعلومات التى تعطى له أو سوء تفسيرها . وفى بعض الأحيان يبدو أن التلميذ قد كون لنفسه أهدافا جديدة ، ولكنه فى الواقع لا يقوم بعمل تلك الأشياء التى كان من الممكن أن تشجعه المعلومات فعلا على عملها لتحقيق الهدف الجديد ، لو أنه كان قد تقبل حقيقة تلك المعلومات .

ان اتاحة الفرصة للتلميذ كى يتحدث بحرية فى جو ودى عن آماله وأهدافه وعن فكرته عن نفسه ، وعن مدلول المعلومات التى حصل عليها ، تجعله قادرا على التعبير عما يساوره من شكوك فى قدراته ، ويصبح قادرا كذلك على أن ييوع بالأسباب التى تمنعه من البحث عما يكون لديه من نواحي القوة واستعمالها . وفى مثل هذا الموقف الودى يستطيع التلميذ أن يطلب المعلومات دون وجل أو تردد ، ويتمكن من استغلال تلك المعلومات بنجاح . وهنا يجدر بالمرشد أن يزود الطالب بتلك المعلومات ان كان متمكنا منها ،

أو كانت فى متناول يده ، أما اذا لم تكن المعلومات المطلوبة تحت يده ، فعليه هو والتلميذ أن يحددا معا طريقة الحصول عليها .

الفرق بين اعطاء المعلومات واعطاء النصائح

تزيد مقابلات الارشاد كما ذكرنا قبالا ، عن أن تكون مجرد محادثة ودية . وعادة ما يأتى التلميذ وهو ينوء بحمل من الهموم والمشكلات يبغي ازاحته عن كاهله ، وما يبدو للمرشد فى أول الأمر أنه مجرد استفسار مباشر عن بعض المعلومات ، قد يكون فى الحقيقة طلبا للنصيحة . فقد يهدف التلميذ من سؤاله الى أن يرشده المرشد لكيفية التصرف لتجنب تبعات ومسئوليات سلوكه . وفى مثل هذه الحالات ، وخاصة عندما يكون متحمسا لمساعدة التلميذ ، قد يفشل المرشد فى التمييز بين عملية النصح وعملية اعطاء المعلومات .

والمرشد يعطى معلومات عندما يساعد التلميذ فى الحصول على أحسن الاجابات الواقعية لأسئلته ، وفى تحديد المدلولات والمفاهيم التى تعنيها تلك المعلومات بدون اسقاط لحاجاته الشخصية أثناء تحليل أو تفسير تلك الحاجات . وفى أثناء ذلك يحاول المرشد أن يستجيب لحاجات التلميذ ويساعده على أن يجعل تلك المعلومات ذات معنى له ، وعلى أن يستعمل أو يهمل فيها ما يريد .

وأينما يصدر المرشد أحكاما أو يسقط قيمة وحاجاته الشخصية ، على اقتراحاته ، فهو يعطى نصائح . وفى معظم الحالات يصعب علينا ملاحظة ما اذا كان المرشد يقدم للتلميذ مقترحات أو نصائح . وقد يدافع المرشد عما يسميه مقترحات بقوله « اننى ما فعلت أكثر من اقتراح شىء بدهى واضح » . ان هذا التلميذ قد فاته أحد الحلول الواضحة « . ولكننا نستطيع أن نرد على هذا المرشد بأنه ليس هناك فى الواقع ما يمكن أن نعتبره حلا بينا صريحا للمشكلة . ولو كان هناك مثل ذلك الحل للمشكلة لكان التلميذ قد عثر عليه دون أن يشير اليه المرشد . وفى بعض الأحيان يكون هذا « الحل البين » حقيقة هو القرار المفضل الذى اختاره المرشد والنزى كان هو نفسه يتمنى لو أنه قد اتخذته .

وقد يصعب على المرشد أن يتتبع أو يفهم تماما كيف يقوم التلميذ بمعالجة مشكلته لسبب بسيط ، وهو أنه لم يتمكن من فهم التلميذ فهما تاما .

ففى بعض الأحيان يستبعد التلميذ الحل المحتمل الذى يعتبر من وجهة نظر المرشد أحسن الحلول ، وربما يكون استبعاده لهذا الحل بناء على معلومات معينة يعرفها هو ، ولا يعرف المرشد عنها شيئا . وقد يكون الاختلاف فى القيم التى يؤمن بها كل من المرشد والتلميذ سببا فى اختلاف وجهتى نظرهما الى الحلول المقترحة . والمرشد الذى ينصح التلميذ باعادة النظر فى حل معين سبق له أن استبعده من تفكيره ، يرغم التلميذ على اعطاء هذا الحل أهمية خاصة . ونتيجة لهذا لن يعطى التلميذ لهذا الحل وزنا مساويا للوزن الذى يعطيه للحلول الأخرى ، وذلك لأن هيبة ومقام المرشد يرغمان التلميذ على اعطاء هذا الحل أولوية خاصة . والنتيجة الحتمية هى أن التلميذ يفقد حريته واستقلاله فى اختيار الحل المناسب سواء أدرك ذلك أو لم يدركه .

والمرشد ، باعطاء النصيحة ، يتحمل مسئوليات معينة بالنسبة للتلميذ ، فإذا حدث أن كانت النصيحة غير موفقة ، أصاب المرشد جانب من اللوم بسبب النتائج التى تترتب عليها .

اتخاذ القرارات

يتصل موضوع اتخاذ القرارات اتصالا مباشرا بمشكلة المعلومات والنصائح . والتلاميذ فى الواقع يبحثون عن المساعدة عندما تواجههم مشكلات يجدون صعوبة فى حلها بأنفسهم . فهم أحيانا يحتاجون الى التحرر من التوتر الذى يقف حائلا بينهم وبين استغلال امكانياتهم فى حل مشكلاتهم الخاصة ، وأحيانا أخرى يحتاجون الى بعض المعلومات عن أنفسهم أو عن ظروف البيئة التى يعيشون فيها ، والتى بوسعهم استخدامها فى تحقيق الاستبصار الذى يمكنهم من الوصول الى قراراتهم . ورغم أن المرشد مسئول عن مساعدة التلميذ على تحقيق تلك الأهداف التى تعتبر أهدافا أساسية لعملية الارشاد ، فإن مسئولية الوصول الى الحلول المحتملة واتخاذ القرار المناسب هى مسئولية التلميذ فقط .

ويتعلم التلاميذ بالتدريج كيف يعتمدون على أنفسهم فى اتخاذ قراراتهم بمساعدة المدرسين والمرشدين ، ولن يتحقق ذلك الا عن طريق تدريبهم على حل ما يواجههم من مشكلات . ولتوضيح ذلك نفترض أن التلميذ ارنست قد واجهته مشكلة اختيار فرع تخصصه ، فهو حائر بين الهندسة وبين التاريخ ،

ولجأ الى المشرف يطلب مساعدته ، وقد يقترح عليه أن يختار التاريخ • وهنا يكون المشرف فقد فرصة مناسبة لتدريب ارنست على اتخاذ مثل هذا القرار بنفسه • فبدلاً من أن يقول له ماذا يفعل ، كان من الواجب عليه أن يستجيب لما يعمل فى نفس التلميذ من صراع ، وكان من واجبه أن يعطيه الفرصة ليتحدث عن سبب عجزه عن اتخاذ قراره بشأن اختيار التخصص الذى يناسبه ، وعن المعلومات التى يحتاج اليها قبل اتخاذ ذلك القرار ، وعن كيفية الحصول على تلك المعلومات التى قد تساعده على اتخاذ القرار •

ويتضح لنا عكس ذلك فى مشكلة دورونى عندما تساعدها المشرفة على حل مشكلة مشابهة • فعندما تصدت دورونى الى المشرفة لتسألها عما اذا كان الأنسب لها أن تختار التخصص فى العلوم العامة أو الكيمياء ، ردت عليها قائلة : «هل تريد منى أن أقول لك ماذا تختارين فى حين أنك أنت الشخص الوحيد الذى يستطيع اتخاذ هذا القرار ، ولما كان يبدو أنك تعرفين محتوى وأهداف كل من هاتين المادتين ، فان من واجبك أن تتخذى قرارك فى ضوء أهدافك وما رسمت لنفسك من خطط تتعلق بمستقبلك التعليمى والمهنى • ويجب أن تضعى فى اعتبارك أيضاً ماذا يمكن أن تنتفعى به فى حياتك الحالية من دراسة هذه المادة أو تلك • اننى أستطيع مساعدتك فى اطار الخطط التى وضعتها لمستقبلك ، ولكن نقى أنك أفضل من أى شخص آخر فى اتخاذ قرار لما يجب عمله • وقد وجدت دورونى أنها قد تمكنت من تكوين فكرة مبدئية عن خطة تتعلق بمستقبلها التعليمى والمهنى ، وبالتالي تمكنت من اتخاذ القرار المطلوب بعد أن ساعدتها المشرفة فى تفهم قدراتها واستعداداتها وميولها •

وفى بعض الأحيان يقصد أحد التلاميذ الى المرشد طلباً لمساعدته ، وينجح فى الوصول الى الحلول المحتملة لمشكلته ، ولكنه رغم ذلك لن يتخذ قراراً نهائياً ، أو على الأقل ينقطع عن التردد على المرشد قبل أن يصل الى قرار معين • ومن واجب المرشد أن يكون على استعداد دائماً لتقبل مثل هذا التصرف ، حتى ولو كان يجد صعوبة فى تقبله • ومع كل فقد يحدث أن تتغير الظروف المحيطة بمشكلة التلميذ بدرجة تجعله يراها وقد أصبحت أقل أهمية مما كانت تبدو له من قبل ، ولم يعد يرى فيها المشكلة العويصة التى كانت تقلق راحته ، وعندئذ لن يحتاج الأمر الى اتخاذ أى قرار • وفى أحيان أخرى قد يرى التلميذ أنه قد استنفد كل أغراضه من المرشد ، أو أنه قد وصل الى المرحلة التى يستطيع أن يعتمد فيها على نفسه كي يبدأ فى معالجة

أموره بنفسه • وهذه قرارات سليمة يتخذها التلميذ رغم أنه قد يترك المرشد قبل أن يقفل الحالة •

مشكلات انتهاء المقابلة

تعتبر المقابلة منتهية حالما ينتهي التلميذ من الكلام وذكر كل ما يرغب في قوله ، أو عندما يكون قد استنفد كل الوقت المخصص له في هذه المقابلة • وعلى المرشد أن يتمسك بحدود الوقت المخصص لكل تلميذ ، مراعاة لغيره من التلاميذ الذين يكونون في انتظار مقابلاته ، وكذلك لصالح التلميذ نفسه • وبالتمسك بالمواعيد المحددة يدرب التلميذ على حسن استغلال وقت المقابلة ويعوده على تقبل ما يواجهه في الحياة من قيود وحدود •

ومع كل ، ففي بعض الأحيان يحتاج المرشد الى مد فترة المقابلة أو عمل الترتيبات اللازمة لتحديد موعد آخر في فرصة قريبة لمقابلة التلميذ في نفس اليوم ان أمكن • فهناك مثلا التلميذ الذي يجد صعوبة كبيرة في الحديث عن مشكلته ، وأخيرا يجمع أطراف شجاعته ، وما ان يتحفز للتعبير عن مشاعره فيما يتعلق ببعض أطراف الموضوع ، حتى يكون الوقت المحدد له قد أزف • وهناك التلميذ الذي يحتاج الى التحرر من ضغط مشاعره المتوترة نتيجة وقوعه في مأزق أو مشكلة ملحة ، ويحتاج على الأقل الى فرصة يهدئ فيها من روعه وينفّس عن نفسه • ومع كل فان هذين التلميذين يستفيدان من مقابلة أخرى في نفس اليوم أكثر من استفادتهما من اطالة مدة المقابلة الأصلية •

ولكن مشكلة قيود الوقت لا تواجه هذين النوعين من التلاميذ فقط ، فمن الفئات المألوفة بين التلاميذ ذلك التلميذ الذي يشعر بالراحة في حضور المرشد ، ولهذا ينفر من مواجهة مشكلاته التي حفزته على الالتجاء الى المرشد لمساعدته ، فهو يضيق معظم الزمن المخصص للمقابلة في الدردشة ، ثم لا يلبث أن يثير مناقشة جديدة لمشكلاته في الدقائق القليلة الباقية من وقت المقابلة • ولكي يبرر رغبته في زيادة الوقت المخصص له ، يدعى أنه لم يبق الا بعض أشياء قليلة لابد من أن يتحدث عنها • ومن واجب المرشد أن يشجع مثل هذا التلميذ على استغلال وقت المقابلة بصورة جدية ، بأن ينبهه الى القدر المتبقى من الوقت حتى يحفزّه على الدخول رأسا في الموضوعات الرئيسية قبل انتهاء المقابلة بوقت كاف ، بأن يقول مثلا : « اني لا أقصد استعجالك ولكن

أحب أن أنبهك الى أن الوقت الباقى لك هو خمس عشرة دقيقة ، وقد سبق أن أخبرتنى عند حضورك أن لديك شيئاً هاماً يجب أن تحدثنى عنه ، ان مثل هذه العبارة تذكر التلميذ بحدود الوقت المخصص له ، ومع أننا لا ننصح المرشد باتباع أسلوب يرغم التلميذ على البعد عن الدردشة ، الا أن التلميذ يجب أن يتعلم كيف يحترم حدود ما يخصه من وقت وألا يجد من الراحة فى مجالسة المرشد ما يجعله يتجنب مواجهة مشكلاته التى تقلقه . ان النتيجة الحتمية لزيادة الوقت المخصص لمثل هذا التلميذ تعويق لنموه بدلا من مساعدته على النمو .

ويحترم التلاميذ عادة ويتقبلون الحدود الزمنية للمقابلة عندما يعرفون مقدار الوقت المخصص لهم ويتنبهون الى سرعة استنفادهم لوقت المقابلة . والواقع أن معظم التلاميذ لديهم الكثير الذى يشغل وقتهم ، ويفضلون المعاملة على أسس رسمية ، ولكن بين آن وآخر يحتاج المرشد الى تذكير التلميذ بحدود وقته ، حتى يجد فرصة كافية بين كل مقابلة وأخرى ، لكى يسجل ملاحظاته ، ويعد نفسه للمقابلة التالية .

تطلع التلميذ الى مقابلات أخرى

يجب أن يعرف التلميذ أن له الحق فى وقف مقابلات الارشاد وقتما يشاء ، كذلك يجب أن يعرف أن خدمات المرشد متيسرة له بصفة دائمة ، وأن الدقائق الأخيرة فى أى مقابلة هى الوقت المناسب للاتفاق على تحديد موعد المقابلة التالية ، اذا أراد التلميذ استمرار علاقة الارشاد . وبطبيعة الحال لا بد أن يتفق المرشد مع التلميذ على الموعد المناسب . وليس هذا كل ما فى الأمر ، فعند التفكير فى الخطوة التالية يجب على المرشد أن يمهّد السبيل للتلميذ لتقويم علاقاته وخبراته التى اكتسبها من عملية الارشاد ، والتى يجب أن تقابل حاجاته الشخصية . وفى أثناء اشتراكه مع المرشد فى دراسة الموضوعات المتصلة بالمشكلة ، يجب أن يحصل التلميذ على ما يحتاج اليه من معلومات ليقرر ما اذا كان فى حاجة الى مقابلات أخرى .

والاتفاق على المقابلة التالية ، قبل اقفال المقابلة الحالية ، يطمئن التلميذ ، فلا يخرج من المقابلة وهو مشغول بأمر المقابلات المستقبلية . ولا شك أن تنظيم مواعيد المقابلات يوفر وقت المرشد والتلميذ ، كما يجنب المرشد

ازعاج بعض التلاميذ أثناء مقابلته لأحدهم • وقد يكون من المناسب هنا عرض ماحدث لمستر سامبسون وهو أحد المرشدين المؤهلين ذوى الكفاية والخبرة والذي كان يقوم بالقاء محاضرات علم النفس العام فى إحدى الكليات بعض الوقت • وكانت مقابلاته مع عملائه من التلاميذ تتم فى أحد فصول المدرسة ، ولم يكن له سكرتير خاص ينظم له مواعيد مقابلاته • وكان يزعجه أن يندفع أحد التلاميذ داخلا الى الغرفة فى أثناء وجود أحد العملاء معه • وكان يلاحظ أن عملاءه يحجمون عن مناقشة مشكلاتهم الشخصية عندما يشعرون باحتمال دخول التلاميذ • وقد قام بمناقشة هذه المشكلة مع العميد الذى اقترح عليه عمل جدول مواعيد ، كنتك التى تعلق فى ملاعب التنس وصالات اللعب • ولتنفيذ هذه الفكرة قام بتخطيط جدول أسبوعى بمواعيد مقابلاته ، مع ترك نصف ساعة بين كل مقابلة وأخرى، وقام بتعليق جدول يشمل برنامج مواعيد مقابلات أسبوعين ، وعليه التعليمات الآتية : « اذا وجدت الباب مغلقا فالمرجو عدم فتحه لأنى اما أن أكون فى الخارج واما أن أكون مشغولا بالحديث مع شخص قد لا يرحب بدخول أحد • عليك إذن أن تختار من هذا الجدول فترة مناسبة لك أكون فيها خاليا ، ثم اكتب اسمك والوقت الذى اخترته لحضورك على إحدى قصاصات الورق المرفقة بالجدول واقذف بها من تحت الباب • اما اذا كنت موجودا بالمكتب وليس معى أحد فستجد الباب مفتوحا • وشكرا • ولعلك تقدر كيف يكون شعورك عندما يدخل علينا شخص أثناء مقابلتك لى .»

المرشد

ولا شك أن تقدم التلميذ نحو التكيف السليم يتم بين كل مقابلة وأخرى كما يتم فى أثناء المقابلات • وعلى المرشد أن يضع ذلك فى اعتباره عند تخطيط مواعيد مقابلاته • ويتحقق الكثير من هذا التكيف اذا كانت المقابلات على فترات متباعدة نوعا • ويكفى أن يحدد لكل تلميذ مقابلة واحدة أسبوعيا (وقد يحتاج البعض الى مقابلتين) •

ولتحديد المدة المناسبة لكل مقابلة ينبغى للمرشد أن يأخذ فى اعتباره القدر الذى يحتاج اليه التلميذ عادة ، وعدد الطلبة الذين يطلبون مساعدته • وربما تقدم التلميذ نحو التكيف والنمو بصورة أكمل على أثر أربع مقابلات كل منها ١٥ دقيقة اذا أحسن توزيعها بدلا من مقابلة واحدة مدتها ساعة كاملة • ويجب على المرشد أن يخصص ١٥ دقيقة على الأقل لكل مقابلة ، ولن يستفيد التلميذ كثيرا اذا زادت مقابلته مع المرشد عن ساعة •

وعلى المرشد في أثناء اتفائه مع التلميذ على مواعيد المقابلات ، أن يتيح له الفرصة لكي يستفسر عن مسئولياته ومسئوليات المرشد بشأن الأعمال التي يجب أن تنجز بين كل مقابلة وأخرى . ففي بعض الأحيان مثلا يكون على كل من المرشد والتلميذ أن يحصل المعلومات خلال الفترة بين المقابلة والتي تليها ، وقد يكلف التلميذ بقراءة بعض الكتب التي اختارها بناء على توجيه المرشد له لقراءتها بقصد الحصول منها على اجابات لبعض أسئلته .

ولابد أن تكون اقتراحات المرشد بقراءة بعض الكتب نتيجة لرغبة أبدها التلميذ للحصول على بعض المعلومات ، وعليه عندئذ أن يحدث التلميذ عن طبيعة هذه المراجع حتى يتمكن من أن يختار مايناسبه من بينها . ولتحقيق ذلك لابد أن يكون المرشد قادرا على أن يوضح للتلميذ كيف يجيب كل من هذه المراجع على بعض أسئلته . وللتلميذ بعد ذلك أن يختار من بين هذه المراجع مايرغب في استعماله .

ونظرا لأنه قد يكون لمشكلات التلاميذ حلول متباينة ، فان على المرشد أن يقترح من الكتب ما يعالج ميادين متعددة ، وعلى سبيل المثال : يقوم المرشد في المدرسة الثانوية أو الجامعة عادة باقتراح كتب أو كتيبات تتناول مشكلات علاقات الفتى بالفتاة ، والحياة الأسرية ، وحقائق حول المهن ، وتحديد الأهداف المهنية ، والبحث عن الأعمال والوظائف ، وتحسين مهارات الاستذكار ، والصحة العقلية (١) . والمهم أن يقوم المرشد باقتراح المراجع التي تقابل حاجات التلميذ ، ولابد للمرشد أن يضع في اعتباره عند اقتراح الكتب ، مستوى التلميذ في القراءة ، ومدى نضجه الانفعالي ومقدار حدة المشكلة التي

Excellent materials for this purpose have been published (١) in the last few years by (1) Science Research Associates, 57 West Grand Avenue, Chicago 10, Illinois, and (2) National Form, Inc., 407 S. Dearborn, Chicago, Illinois.

Johu J. DeBoer, Paul B. Hale, and Esther Landin, Reading for Living, An Index to Reading Materials, Illinois Curriculum Program Bulletin No. 18, Office of Superintendent Public Instruction, Springfield, 1953.

يعانى منها ، والواقع أن استخدام التلميذ للمراجع التى أحسن اختيارها فى الفترات الواقعة بين كل مقابلة وأخرى تزيد من فائدة وقاعية المقابلات • وتزداد قدرة التلميذ على القراءة نتيجة للدافع الداخلى الذى يستثيره للقراءة ، ولأن الاستبصار الذى يتم ينبع من اعتماده على نفسه ورغبته فى حل مشكلاته.

مشكلات أخرى خارجة عن نطاق المقابلة

الاحتفاظ بالسرية

ينتظر التلميذ من المرشد الذى يقصده طالبا المساعدة ، أن يحتفظ بسرية ما يوح له به من معلومات ، لأنه يظل قلقا يخاف أن يعرف الآخرون ، وخاصة من له صلة بمشكلاته ، حقيقة شعوره • ويظل التلميذ مترددا فى الحديث بصراحة عن مشكلاته ، حتى يصبح على يقين من أنه يستطيع أن يشق بالمرشد • ولا شك أن شهرة المرشد بمحافظته على سرية ما يفيض به التلاميذ من معلومات تعتبر عاملا مهما يساعد معظم التلاميذ على وضع ثقتهم بنزاهة المرشد ويتعلمون كيف يعتمدون عليه •

وهناك من التلاميذ من يحتاج الى وقت طويل حتى يضع ثقته فى المرشد ، وقد لا يثق بعضهم به أصلا • وقد يكون مرجع ذلك أنهم باحوا يوما ببعض أسرارهم الخاصة الى أشخاص يثقون بهم ، ولكن هؤلاء لم يكونوا موضع ثقة فأذاعوا تلك الأسرار ، وما ان يخيب ظنهم فى الناس يوما حتى يصبحوا حذرين خشية أن يخيب الناس ظنهم مرة أخرى •

وبوسع المرشد أن يزيل الشك بحرصه وحذره لا بشأن ما يقول ولكن فى اختيار الوقت والمكان المناسبين لذلك أيضا • فأحيانا يتطرق الشك الى التلميذ نتيجة عدم توفيق المرشد فى اختيار الوقت المناسب لتصرف معين • فعلى سبيل المثال اذا قام بعد المقابلة مباشرة بأحد التصرفات الثلاثة الآتية تسبب فى تطرق الشك والريبة الى التلميذ :

- ١ - اذا اجتمع مع شخص كان هدفا لمشاعر التلميذ العدوانية •
- ٢ - اذا ذكر أسم التلميذ فى حديث استطاع التلميذ أن يسمعه •
- ٣ - اذا سعى الى طلب مساعدة الوالدين بدون مناقشة الأمر مع التلميذ •

وليس من السهل على المرشد أن يحدد بالضبط ماذا يقول وأين يقوله • ان عليه أن يفكر أولا فى صالح التلميذ وعليه أيضا أن يحدد الحقائق التى يعتبرها التلميذ خاصة ليس لأحد خلاف المرشد أن يطلع عليها • ومن حق المرشد أن يبوح ببعض المعلومات لأشخاص معينين فقط ، بعد أن يستأذن التلميذ ويضمن الى رضاه وموافقته • ولكن هناك موضوعات أخرى هامة تسترعى النظر • فمثلا هل المحافظة على السرية تحول بين المرشد وبين استشارة زميل له فى المهنة فى الحالة ؟ اذا كان الجواب بالنفى فلن يلجأ المرشد طلبا للمساعدة ؟ وهل من حقه أن يحطم ثقة التلميذ به اذا شعر أن شخصا سيصيبه اذى نتيجة محافظته على سرية المعلومات التى باح بها التلميذ (١) ؟

ولعلنا نستطيع مناقشة تلك الأسئلة فى ضوء ما يأتى : تعريف ماهية المعلومات السرية، وآداب المهنة والنواحى الخلفية المتصلة بعملية طلب المساعدة من الآخرين ، ثم مشكلة حماية المجتمع :

أولا - ماهى طبيعة المعلومات التى يمكن أن توصف بالسرية ؟ ان كل ما يناقش فى اجتماع خاص يمكن أن يعتبر خاصا وسريا ، ولا يجوز أن يطلع عليه أى مخلوق سوى القائمين بالعمل فى نفس مهنة الارشاد النفسى الذين يساعدونه فى معالجة الحالة ، بل ان بعض هذه المعلومات لا يجوز اطلاع أحد عليها الا بتصريح من التلميذ • وبديهي أن تقرير ذلك يحتاج الى حكمة المرشد وحسن تقديره للموقف • وعليه أن يحدد الأسس التى فى ضوئها يستطيع أن يقرر أى المعلومات له أن يشرك معه فيها آخريين ، وعليه أيضا أن يكون على علم بالحاجة لمناقشة طبيعة الأسرار الخاصة مع بعض زملائه فى المهنة لمناقشة المعلومات • واذا كان لدى المرشد أى شك بشأن المعلومات التى يعتقد أن التلميذ موافق على اطلاع الغير عليها فان من واجبه أن يناقش التلميذ بشأنها.

ثانيا - ماهى الاعتبارات الأدبية والخلفية التى تتعلق بالتجاء المرشد الى الآخرين طلبا للمساعدة ؟ لقد أوضحنا سابقا أن المرشدين والمدرسين يحتاجون أحيانا الى احوالة التلميذ الى بعض الأخصائيين • ومما لا شك فيه

C. Gilbert Wrenn, "The Ethics of Counseling," Educational and Psychological Measurement, 12 (No. 2) : 161-77, Summer 1952.

أن الانسان لا ينتظر من الشخص الذى تحول اليه الحالة للاستشارة ، أن يساعد المرشد أو المدرس مالم يزوده ببعض المعلومات عن الحالة •

ومن الضروري ألا يتطرق الشك الى المرشد أو المستشار الذى يطلب مساعدته فى أن أحدهما لا يثق بالآخر ، وأنه يشعر بأنه ليس جديرا بثقته • ومع كل فان من واجب كل مسئول أن يتقبل تلك الحقيقة ، وهى أن من حق الشخص الذى يساعد فى علاج إحدى الحالات أن يحتفظ بسرية المعلومات التى يعتقد أن التلميذ يعتبرها سرية •

ولنفرض أن فى خلال اجتماع لدراسة حالة اشترك فيه اننان من المدرسين مع المرشد ، قام أحد المدرسين بسؤال المرشد سؤالا معينا عن حياة الطالب العائلية ، فاذا كان المرشد يشعر بأنه لا يستطيع اجابة السؤال ، فانه قد يتصرف قائلا : ان سؤالك يتعلق ببعض المعلومات التفصيلية التى أشعر أننى لا أستطيع أن أطلعك عليها دون الحصول على موافقة التلميذ • اننى أذكر عند مناقشة هذا الموضوع مع أننى كنت أشعر أنه يتحدث عن أمور لا يجب أن أبوح بها لأى شخص ، ولعلك تدرك كيف يكون شعورك عندما تبوح لى ببعض أسرار ائتمنتنى عليها ثم خيبت أنا ظنك وبحث بها لشخص آخر • ان كل ما أستطيع أن أقوله بشأن هذا الموضوع الذى تسألنى عنه ، هو أن هناك بعض المشكلات الأسرية التى تزعج التلميذ كثيرا • وبالرغم من أن المدرسين جديرون بثقة المرشد فانه من واجبه أن يحافظ على سرية المعلومات الخاصة التى ائتمنه التلميذ عليها • ومن واجب المتخصصين، لتحقيق التفاهم المتبادل، أن يختبروا علاقتهما مرة أخرى وهم يعملون معا فى الحالات الفردية • ولا شك أنهم يستطيعون الوصول الى ذلك التفاهم المتبادل خلال الاختبار الصريح لمشاعر كل منهما •

ثالثا - ماهى مسئولية المرشد تجاه المجتمع ؟ يتفق المهتمون بمهنة الارشاد على أن من واجب المرشد أن يعمل على حماية الأفراد والجماعات فى حالة ما اذا فهم من مناقشته مع أحد عملائه أن هناك خطرا يحتمل أن يصيبهم بسوء • ومع كل فان المرشدين يجدون صعوبة حقيقية فى الاتفاق على مدى امكان تبرير افشاء أسرار العميل المتعلقة بتصرفاته السابقة أو تصرفاته المحتملة • ولا بد للمرشدين أن يضعوا فى اعتبارهم الأثر الذى يمكن أن يتركه افشاء أسرار أحد العملاء لا فى العميل نفسه فقط ، ولكن فى غيره من العملاء

إذا أذيع الخبر وانتشر بينهم • وقد ذكرنا فى أوائل الفصل كيف تناول المرشد حالة أحد تلاميذ المدارس الإعدادية الذين وضعوا ثقتهم فيه ، وبالرغم من أن المرشد قد احتفظ بسرية المعلومات التى حصل عليها من الطالب وتمكن من مساعدته ، ساعده ذلك فى نفس الوقت على تكوين علاقات مهنية طيبة مع غيره من التلاميذ •

ويفضل معظم المرشدين قبل اتخاذ أى خطوة ايجابية فى مثل هذه الحالات أن يناقشوا مع التلميذ النتائج التى قد تعود على التلميذ نفسه أو على غيره ممن لهم صلة بالمسألة • وإذا حدث واضطر المرشد الى افشاء بعض أسرار التلميذ لحماية الآخرين فان من واجبه بعد ذلك أن يحول الحالة الى مرشد آخر ، لأن فى مثل هذا الموقف الذى يتخذه المرشد من التلميذ هدما للعلاقة الارشادية السليمة •

ان القانون المحلى واتجاهات السلطات المحلية هى التى تحدد مسئولية المرشد فى حماية الآخرين • ورغم أنه لا توجد أجهزة قانونية فى معظم الأحوال لحماية الجمهور من الأشخاص المضطربين انفعاليا ، فان هناك عادة من الأشخاص المسئولين من يكونون على استعداد لاستخدام المعلومات التى يزودهم بها المرشد فى حماية المواطنين الذين يحتمل أن يقع عليهم ضرر •

لقد أوضحنا الوسائل التى يستطيع المرشد استخدامها لحماية الآخرين مما يحتمل حدوثه فى المستقبل ، ولكن هناك مشكلة أخرى مختلفة فى معالجته للأمور التى تكون قد وقعت فعلا ، والتى لا يحتمل أن يترتب عليها تصرف فيه خطورة مستقبلا • وفى مثل هذه الحالات ليس من مسئولية المرشد أن يتأكد من تنفيذ القانون • ان مسئوليته الأولى تنحصر فى واجبه تجاه العميل الذى لجأ اليه يطلب مساعدته لكى يحقق سبيله الى التكيف السليم فى حياته •

معاونة الزملاء فى المدرسة

إذا مانجح المرشد فى اكتساب ثقة التلاميذ والقيام بمساعدة المدرسة على فهم التلاميذ ، فان من المنتظر أن يلجأ اليه بعض المدرسين لمساعدتهم على حل مشكلاتهم الشخصية • فى مثل هذه الحالات يحق لنا أن نتساءل عما إذا كان من الممكن أن يصبح زميلا ومعالجا نفسيا فى آن واحد • والمشكلة ليست

مشكلة ما اذا كان بوسعه أن يقدم خدماته الارشادية الصحيحة الى أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة ، بل هي مسألة التزامات أدبية أيضا .

وفي هذا الصدد ترى لجنة المستويات والمقاييس الأدبية التابعة للجمعية السيكولوجية الأمريكية مايلي :

« لا يجوز للأخصائيين النفسيين أن يسمحوا لأنفسهم بالتورط في علاقات مهنية علاجية مع أسرهم أو مع أصدقائهم المقربين أو مع أشخاص تربطهم بهم مثل هذه الصلات القوية ، اذ أن في ذلك خطورة تهدد سلامة تلك العلاقة .

١ - على الأخصائي النفسي أن يقدر الصعوبات والمشكلات التي قد تترتب على تكوين علاقات اكلينيكية مع زملائه وتلاميذه ومعارفه ، وعليه أن يرفض مساعدتهم اذا ما لمس احتمال اصابتهم بضرر بسبب تلك العلاقة .

٢ - أما اذا اضطرته الظروف الى اتخاذ قرار مؤقت للعمل مع شخص تربطه به علاقات أخرى ، فان من واجب الأخصائي النفسي أن يوضح له طبيعة الموقف والصعوبات التي تتخلله ثم يترك للعميل بعد ذلك أن يقرر ما اذا كان يرغب في السير في العلاج أم لا .

٣ - هذه الأسس لا تنطبق في حالة قيام الأخصائي بالاشراف على عمليات تدريب الأخصائيين (١) .

ان في تجربة حديث في إحدى المدارس لمرشدة نفسية مع إحدى مدرسات الاقتصاد المنزلي توضيحا لتلك الظروف . لقد عملتا في لجنة التوجيه بالمدرسة الثانوية لمدة تزيد على عام . وفي صبيحة أحد الأيام حضرت المدرسة لتتناقش مع الأخصائية النفسية في حالة إحدى تلميذاتها ، وفي أثناء اجتماعهما أشارت الى أنها تعاني من اشكال بينها وبين زوجها ، وسألت

A.P.A. Committee on Ethical Standards, "Ethical Standards in Clinical and Consulting Relationships," Part II, "The Relationship of Psychologist to the Person with whom He is Working," *American Psychologist*, 6 (No. 5) : 145-50, May 1951.

"Ethical Standards of Psychologists," The American Psychological Association, Washington, D.C., 1953

المرشدة عما اذا كان بوسعها أن تساعدنا ، وبدون أى تفكير فى العواقب وافقت المرشدة على مساعدتها •

وعندما كانت المدرسة تعبر عن مشاعرها العدوانية وجهت بعض تلك الاتجاهات العدوانية نحو المرشدة ، وبهذا أتلقت العلاقات المهنية التى تربطهما ، وفى نفس الوقت أساءت الى علاقتها بها كزميلة لها • وأخيرا أدركنا أن جانبنا من المشكلة قد نشأ بسبب محاولة المرشدة أن تعامل المدرسة على أنها زميلة وعميلة فى نفس الوقت • ونتيجة لادراك تلك الحقيقة قدمت المدرسة استقالتها من لجنة التوجيه ، ولكنهما بعد أن تبينتا أنه ليس هناك أى جهة أخرى يمكن أن تحول الحالة اليها صممتا على أن تستمر المرشدة فى معالجة مشكلة المدرسة رغم ادراكهما تماما لما يعترض ذلك من تعقيدات • ومنذ ذلك الحين سارت عملية الارشاد بشىء من النجاح •

ولابد لنا من أن نثير ثلاثة أسئلة تتعلق بمشكلة كهذه :

١ - أما كان ممكنا أن تتجنب لجنة التوجيه فقد أحد أعضائها المتأزمين ، لو أن المرشدة والمدرسة قد قدرتا المشكلات المتوقعة قبل أن تشرعا فى تكوين علاقة ارشادية بينهما ؟

٢ - هل صحيح أن الاثنتين قد عجزتا عن الوصول الى جهة أخرى تلجأ اليها المدرسة طلبا للمساعدة ، بدلا من أن تلجأ الى مرشدة من زميلاتها فى العمل ؟

٣ - هل أهملت المرشدة عملاءها من التلاميذ فى سبيل خدمة زميلة لها ؟

ان العلاقة الارشادية تختلف عن العلاقة التى تربط أفراد أسرة الانسان أو أصدقاء أو زملاء • ومن العسير على أى شخص أن يكشف عن أفكاره الخاصة ومشاعره وحاجته لمرشد تربط به احدى هذه العلاقات الثلاث • وقد يصبح أحدهما سببا فى تنغيص حياة الآخر فى علاقاته خارج حدود عملية الارشاد •

ان المرشد المتحمس لعمله والذي يحاول أن يساعد كل شخص قد يتورط مع زملائه فى مشكلة أخرى، فهو اذا حاول أن يصدر أحكاما تشخيصية على مايقوله الناس ويفعلونه داخل المدرسة وخارجها فانه لا يلبث أن يصبح منبوذا منهم • فهو اذا حاول أن يجعل من نفسه مرشدا نفسيا لكل شخص

يحادثه ، فانه سيكون سببا فى اثاره كثير من المشكلات لنفسه وللبرنامج الذى يقوم بتنفيذه . وسيجد من زملائه استنكارا واستياء اذا حاول تحويل كل اتصال الى علاقة ارشادية . ومع أن التلاميذ والزملاء ينتظرون من المرشد أن يكون ذلك الشخص الذى يقدر على تهيئة الجو الذى يشجع كل فرد منهم ويجعله يحس أنه يستطيع أن يتكلم بسهولة وحرية ، فانهم ينتظرون منه أيضا أن يدرك أن هناك علاقات اجتماعية ومهنية بجانب العلاقات الارشادية .

مقابلات اولياء الأمور

ينظم أعضاء هيئة المدرسة مقابلات مع أولياء الأمور لأن المدرسين والمرشدين يؤمنون بأنهم فى حاجة الى مساعدة الآباء والأمهات لتحديد أفضل ما يمكن عمله لصالح أطفالهم . وعن طريق فهم الآباء للأهداف التى يسعى المدرسون والمرشدون الى تحقيقها ، وفهم المدرسين والمرشدين لما يحاول الآباء تحقيقه فى المنزل ، يتمكن الجميع من الوصول الى وسائل تحقيق التعاون والعمل المشترك .

ومع أن المسئولية الأولى للمدرسة هى تعليم الطفل ، فان من واجب هيئة المدرسة أن تدرك أن الآباء عندما يطلبون مساعدة المسئولين فى المدرسة بشأن أى مشكلة ، فان من واجب هؤلاء المسئولين أن يقدموا لهم كل ما يستطيعون تقديمه من خدمات فى اطار عملهم ومؤهلاتهم . فبعض الآباء يحتاجون الى معلومات تتعلق بحاجات أبنائهم وتطور نموهم .

وفى بعض الأحيان تحتاج المدرسة الى تحويل بعض الآباء الذين يطلبون مساعدة المسئولين فى المدرسة الى مؤسسات أخرى فى البيئة . والمنتظر أن يوجد فى معظم المجتمعات مراكز للتوجيه يقوم بالعمل فيها أخصائيون ومدربون فى الميادين العلاجية يستطيعون تقديم خدمات تتصل بالصحة النفسية لكل من الأطفال والآباء . وتوجد مثل هذه المراكز فى بعض المجتمعات حاليا * ولا شك أن من واجب المدرسين والمرشدين أن يكونوا على علم بكل

(*) المقصود بهذه المراكز عيادات توجيه الأطفال والعيادات النفسية وقد بدأ اهتمام الدول العربية بهذه المراكز - فى الجمهورية العربية المتحدة توجد عيادة نفسية ملحقة بكلية التربية بجامعة عين شمس . وأخرى تابعة للصحة المدرسية ، وتستعين بعض مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بخدمات أخصائيين نفسيين .
(المترجم)

مافى البيئة من مؤسسات مهما كان نوعها ، ومن واجبهم أن يساعدوا الآباء على الوصول الى المؤسسات الفنية المختصة التى تقدم ما يحتاجون اليه من خدمات ، وأن يتعاونوا مع تلك المؤسسات فى تهيئة أصلح جو منزلى لتربية الطفل (سنتناول هذا الموضوع بتفصيل أكبر فى الفصل السابع عشر) •

وعندما يدعو المدرسون والمرشدون الآباء للاجتماع بهم ، فان هناك دائما من بين الآباء من يخشى أن يكون وراء هذه الدعوة اشكال أو خطأ ما • ولا يدرك كثير من الآباء أن المدرسين والمرشدين قد يطلبون مقابلتهم لغرض مساعدة أبنائهم عن طريق جمع بعض المعلومات أو استيضاح بعض وجهات النظر • ولإزالة هذه المخاوف من نفوس الآباء يتعين على المدرس أو المرشد أن يمهّد السبيل ويهيئ الجو للعمل التعاونى المشترك فى وقت مبكر من المقابلة ، وأن يتذكر دائما أن كل ما يصدر عنه بعد ذلك يجب أن يؤدى الى تدعيم هذا الجو التعاونى ، ويمكنه أن يستخدم الأساليب التى وصفناها فى هذا الباب ، لخلق جو تسوده العلاقة الودية المشجعة لمساعدة ولي أمر الطفل ، على أن يتحدث بحرية أثناء المقابلة •

وفى بعض الأحيان يأتى ولي الأمر الى المدرسة لينتقد أو يشكو من تصرفات المدرسة التى لا تروق له ، ولابد أن يساعده أحد المسئولين بالمدرسة على أن يشرح وجهة نظره • ومن الضرورى مساعدة الوالد على أن يشعر أن المدرسة مهتمة باخلاص بكل ماهو فى صالح ابنه • وكما ذكرنا فى الفصل الرابع ، لن يجنى المسئول فى المدرسة أى شىء مما قد يقع بينه وبين ولي الأمر الغاضب من جدال أو صدام ، ولن يفيد كثيرا أو يغير من الأمر ما اذا كانت معلومات ولي الأمر صحيحة أو غير صحيحة • ان ما يعتقد فى صحته هو الذى سيحدد سلوكه ، وان مساعدته على أن يعبر عن مشاعره تجعله يشعر بالتقبل والفهم ، كما تعطى للمسئولين فى المدرسة فكرة عن احساس ولي الأمر والصورة التى يرى بها الموقف • وما ان ينتهى الوالد من التعبير عن مشاعره ، ويقوم المرشد بتقديم خدماته لحل المشكلة حتى يصبح أمام المرشد فرصة لعرض وجهة نظره عن الحالة ، وكل ما يتعلق بها من حقائق • وأحيانا تنشأ بعض اختلافات فى الرأى حول الصالح العام للطفل ، ولكن تحديد نقط الخلاف وأسبابها يساعد الأب والمدرس على تخطيط الخطوات الايجابية لمساعدة الطفل ، فان كلا منهما يتحاشى وقوع الطفل فى مشكلات بسبب تلك الخلافات •

SUGGESTED READINGS

1. Arbuckle, Dugald S., *Teacher Counseling*, Addison-Wesley, Cambridge, Mass., 1950. This well-written book is useful for teachers. Not only does it show how teachers can provide more effective individual help but it also demonstrates how nondirective counseling methods can be applied in the classroom.
 - a. How does Arbuckle differentiate between directive and nondirective counseling?
 - b. How does the "new" teacher treat children differently than the "traditional" teacher does?
2. Rogers, Carl R., "Some Practical Questions," Chapter IX in *Counseling and Psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston, 1942.
 - a. How frequently should interviews be scheduled?
 - b. How much time should be set aside for one interview?
 - c. What should the counselor do about broken appointments?
 - d. Does nondirective counseling require more time than directive counseling?

When teachers and counselors study the counseling process, they often wonder how it is similar to and how it differs from psychoanalysis. If you are such a person, one or both of the books named below may help answer that question:

3. Horney, Karen, ed., *Are You Considering Psychoanalysis?*, W.W. Norton, New York, 1946. In this symposium, six psychiatrists answer in layman's terms many of the important questions which laymen ask in deciding whether they should seek the help of a psychiatrist.
4. Preston, George H., *Psychiatry for the Curious*, Farrar and Rinehart, New York, 1940. In this book for laymen, Dr. Preston explains generally accepted fundamentals of psychiatric theory about why people behave as they do, and he describes his perception of the treatment process.

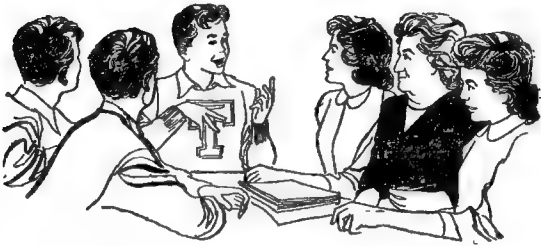
SUGGESTED FILMS

1. *Angry Boy*, 33 minutes, sponsored by the Mental Health Film Board and produced by Affiliated Film Producers, Inc., 1951. The problem of this film is initiated when a teacher sees a boy stealing from her purse. The film reveals the

basic causes of this act by showing the psychiatrist's work with the child.

- a. How would you have reacted had you been in the teacher's place?
 - b. What did the principal do to help the mother accept psychiatric care for the boy ?
 - c. What were the basic causes that explained the boy's stealing ?
2. *Counseling Adolescents*, McGraw-Hill, New York, 1954. This series of three films, (1) *A Counselor's Day*, 12 minutes; (2) *Using Analytical Tools*, 15 minutes ; and (3) *Diagnosis and Planning Adjustments in Counseling*, 18 minutes, is correlated with the book by E. G. Williamson, *Counseling Adolescents*, 1950. The first film gives a picture of the counselor's work, as the title suggests. The last two demonstrate how Williamson uses information in diagnosing the student's problems and in planning counseling.
- a. Which guidance duties should the counselor delegate to others ?
 - b. Evaluate the counselor's use of information in counseling.
3. *Emotional Health*, 20 minutes, McGraw-Hill, New York, 1947. This film presents the problems of a high school boy who appears to have heart trouble. His experiences with the psychiatrist reveal psychological causes which account for what first appeared to be a physical health problem.
- a. What were the boy's responsibilities in this therapy experience ?
 - b. What responsibilities did the psychiatrist assume ?
 - c. How did this psychiatrist use the facts that he obtained from the boy ?
 - d. Explain why the boy reacted as he did to the suggestion of referral to a psychiatrist.

١٤ | إرشاد الأفراد في المواقف الجماعية



يبدو الإرشاد الجمعي في نظر المراقب غير الواعي لأول وهلة أنه لا يعدو أن يكون محادثة ودية بين أفراد جماعة على مستوى عال من الكفاية . وما إن يستمر ذلك المراقب في الاستماع فإنه يلاحظ أن موضوعات الحديث ليست هي تلك الموضوعات التي تتبادلها الجماعات العادية . أن أفراد هذه الجماعة يتحدثون عن أنفسهم ، عن الأشياء التي تزعجهم وعما يمكنهم عمله لتحقيق التكيف السليم للحياة . ومثل هذه المشكلات ليست مشكلات جماعية ولكنها أقرب إلى المسائل الشخصية . وهذه الجماعة يعمل أفرادها متعاونين معا ، يساعد كل منهم الآخر على مواجهة ما يعانيه من صراع يصعب عليه أن يواجهه بمفرده .

وفي لحظات الانفعال والقلق يصبح بعض أعضاء الجماعة حادى الطباع ويظهرون ميولا عدوانية ضد الجماعة ، وقد لا يتقبل بعض أعضاء الجماعة ذلك السلوك ولكنهم في النهاية يتعلمون تحمل مثل هذا السلوك ، ويتعلم معظمهم فهمه وتقبله . أما العضو الذي يرغب في التعبير عن أحاسيس موجبة أو

سالبة ، فانه سيجد في استطاعته أن يفعل ذلك ، وهو يعلم أن الآخرين سيكونون على استعداد لتقبل تلك الأحاسيس . والواقع أن الأعضاء جميعا يكونون قد تعلموا أن يذهبوا الى أبعد من ذلك : فهم قد تعلموا كيف يساعد كل منهم الآخر على التعبير عن تلك المشاعر التي يكون من الصعب وصفها .

ولكن لا يكفي أن يحرر الفرد تلك الأحاسيس ، والى أن يفهم كل عضو أسباب تلك الأحاسيس والى أن يحصل على الحقائق أو المهارات التي يفتقدها ، فان التعبير عن تلك الأحاسيس لا يعطيه الا راحة وقتية . ان الجماعة التي تعلمت مساعدة أعضائها تشجع كل فرد منها على اختيار السبب الكامن وراء ما يعتل في نفسه من أحاسيس ، وعلى اكتساب المعلومات أو المهارات اللازمة لمعالجة مشكلاته . وتساعد الجماعة كل عضو من أعضائها على أن يكتشف ويستخدم إمكانياته بنجاح متزايد .

استخدام الجماعات للارشاد والتوجيه والعلاج النفسي

عند الحديث عن العلاقات الجمعية ، أو أهداف الجماعة بالصورة التي استعرضناها فيما سبق ، يستخدم بعض الكتاب الاصطلاح « الارشاد الجمعي » في حين يفضل البعض الآخر استخدام الاصطلاح « العلاج الجمعي » ومع أن هناك مستويات مختلفة لعملية الارشاد التي تتوقف على مهارات المرشد أو المعالج ، فان اختلاف الكتاب حول اسم تلك العملية لا يستحق أن نطيل الجدل حوله هنا . ومع هذا فمن المهم التفريق بين «الارشاد الجمعي» من جهة وبين « العمل الجمعي » أو « الخدمة الجماعية » من جهة أخرى . فالارشاد الجمعي يركز الاهتمام على المشكلات الشخصية للفرد - تلك المشكلات التي تتناول أو تتعلق بحياته الخاصة ، أما العمل الجمعي فان التركيز فيه يكون على المسائل الاجتماعية وتزويد الأفراد بالمعلومات . يتطلب الارشاد الجمعي قيادة على مستوى عال من المهارة الفنية بينما يمكن أن تنجح الخدمة الجماعية بتوجيه على مستوى أقل تخصصا .

ولقد أوضح « هنكلي ، وهرمان » Hinckley and Hermann تلك العلاقات في العبارات الآتية :

تعنى الخدمة العامة أوجه نشاط الجماعة الذي يميزه :

- ١ - اسهام الأعضاء فى مشروع أو فى مجالات تشغل وقت الفراغ خططت للمساعدة فى عملية التطبيع الاجتماعى للأفراد .
 - ٢ - تعاون الأفراد على تحقيق أهداف الجماعة .
 - ٣ - اتسام دور القائد بطابع تحكمى موجه تعليمى بالرغم من أنه أحيانا قد يأخذ طابع المناقشة أو الارشاد .
 - ٤ - التركيز بصفة غير مباشرة على تغيير الاتجاهات .
- أما العلاج الجمعى من جهة أخرى فيمكن أن يميزه :

- ١ - الهدف العلاجى للفرد وعدم توافر الهدف الجمعى .
- ٢ - تخفيف التوتر الانفعالى عن طريق المشاركة فى الخبرات التى تهدف الى التنفيس (تحرير النفس من المخاوف ، والمشكلات والعقد عن طريق التعبير عنها بحرية) ، والى التحرر من آثار الخبرات القديمة ، والى زيادة الوعى والاحساسى بالذات .
- ٣ - اتسام دور المعالج بطابع التشجيع والمساندة .
- ٤ - الاهتمام بالتركيز المباشر على المشكلات الشخصية لتعديل الاتجاهات(١).

وقد تناول هذا الموضوع ن.د.ك. لويس N.D.C. Lewis فى مقدمة لكتاب سلافسون Slavson «مزاولة العلاج الجمعى» (٢) معلقا على طبيعة العلاج الجمعى حيث قال :

« العلاج النفسى الجمعى هو تطبيق خاص لأسس العلاج الفردى على شخصين أو أكثر فى وقت واحد ، على أن يشتمل الموقف على مظاهر ومشكلات العلاقات بين الأفراد .

(١) Robert G. Hinckley and Lydia Hermann, Group Treatment in Psychotherapy, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1952, pp. 19-20.

(٢) S.R. Slavson, ed., The Practice of Group Therapy, International Universities Press, New York, 1947, p. 9.

والهدف من وراء العلاج الجمعى هو تقديم مؤثرات علاجية صممت لتوجيه جهود الأفراد نحو القيام بأوجه نشاط مفيدة أو لتصنيف الصراعات النفسية بحيث تتحول الى أسلوب طبيعى من أساليب الحياة ، •

ومع كل فان العلاج الجمعى لا يمكن أن يكون بديلا للعلاج الفردى • فهناك بعض التلاميذ الذين يستجيبون بصورة أحسن فى المواقف الجمعية ، بينما البعض الآخر يحتاج الى عناية فردية خاصة من المرشد ، ومنهم من يحتاج الى النوعين من العلاج لمساعدتهم على التكيف السليم •

ونظرا لأن العلاج الجمعى يمكن المرشد من مساعدة عدد كبير من الطلبة يوميا فان بعض المربين يؤمنون به على أنه وسيلة اقتصادية لاستغلال وقت المرشد ، ولكن هذا لا يجوز أن يدفعنا لتجاهل الارشاد الفردى • ان من واجب المربين أن يكون اهتمامهم منصبا على أحسن خدمة تناسب كل فرد أكثر من اهتمامهم بالنفقات • ذلك لأن التكاليف الحقيقية النهائية التى يتحملها المجتمع نتيجة لوجود شخص سىء التكيف تفوق أى تخفيض للنفقات يمكن أن يتحقق عن طريق إلغاء الارشاد الفردى فى المدرسة •

والارشاد الجمعى يمكنه أن يهيىء جوا للتفاهم الاجتماعى يستطيع فيه الأفراد أن يعبروا عن آرائهم ويدرسوا استجابة الآخرين لها ، ولكنه لا يوفر لهم الحماية من الضغوط الاجتماعية ، ولا العناية الكافية من جانب المرشد التى يمكن أن تتوافر أثناء الارشاد الفردى • ومع أن التلميذ الواحد لا يمكنه أن يحظى بقدر كاف من الوقت للحديث عن مشكلاته فى أثناء عملية الارشاد الجمعى ، الا أنه يجد الفرصة للتنفيس عن التوتر الانفعالى خلال مساعدة زملائه على التنفيس عن توترهم ، فضلا عن ذلك فقد يحقق استبصارا فى دوافعه فى أثناء مساعدته على تفهم أنفسهم •

والارشاد الجمعى الذى يعتبر ذا فائدة للراشدين ولأطفال مرحلة الطفولة المتأخرة (السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية) والى حد ما لأطفال المدرسة الابتدائية ، يناسب المراهق بصفة خاصة بسبب ميله الشديد للتشبه بزملائه • فضلا عن ذلك فهو يمر بمرحلة كفاح لتحقيق استقلاله وتحرره من الاعتماد على من كان يعتمد عليهم فى حياته من الراشدين ، ولهذا يصبح من السهل عليه أن يتقبل مساعدة خلانه من المراهقين أمثاله أكثر من تقبله تلك المساعدة من شخص راشد ، وفى حصوله على مساعدة زملائه فانه يقوم

يحل مشكلاته بمساعدته هؤلاء الأفراد الذين يعتقد أنهم أقدر على فهمه جيدا ، هذا مع ملاحظة أن مجرد احساسه بأن زملاء يعانون من مشكلات شبيهة بمشكلاته هو ، يطمئنه ويشعره أنه لا يختلف قبل كل شيء عن غيره من المراهقين الذين يستمتع بصحبته .

تكوين المجموعات الارشادية

ان الخطوة الأولى التي يجب على المرشد اتخاذها هي تحديد الأسس التي سيعتمد عليها في اختيار أفراد المجموعة . ولسوء الحظ ليس هناك محك واحد يستطيع المرشد أن يستعمله ، وعليه أن يختار أعضاء المجموعة مستعينا بكفاياته الفنية ، وبعد دراسة كاملة لكل مايقع تحت يده من معلومات عن كل تلميذ ، وأن يضع في اعتباره أن الهدف هو تكوين فرق متألّفة للعمل التعاوني . وقد يختلف كل فريق منها عن الفريق الآخر .

هل بين أعضاء الفريق المنتخب من يحتمل ألا يستجيب للارشاد الجمعي؟

الواقع أن التلميذ عندما يدرك ماالذي تتوقعه المجموعة منه وما الذي يتوقعه هو من الآخرين اذا تركت له حرية اتخاذ قراراته دون ضغط خارجي فانه عندئذ يصبح قادرا على الاجابة عن هذا السؤال ، وعلى أن يتخذ قراره بشأن الانضمام الى فريق الارشاد ، وسنناقش فيما يلي أنواع المعلومات التي يطلبها التلاميذ عادة كأساس يبنون عليه اتخاذ قراراتهم .

كيف تؤثر الجماعة في العضو الفرد ؟ وكيف يؤثر كل عضو في غيره من أعضاء الفريق ، وفي عمل الفريق كله ؟

اذا ما استقر رأى التلميذ على أن ينضم الى جماعة الارشاد ، فان المرشد يعين له الفريق الذي يمكنه أن يساعد أفراداه وأن يستفيد هو من مساعدتهم . وهذا يعنى بطبيعة الحال ألا تحدد المجموعة التي سينضم اليها التلميذ الا بعد دراسة ومعرفة أصلح مجموعة تناسبه لكي ينضم اليها .

وعلى سبيل المثال فان التلاميذ المشاغبين ذوى الميول العدوانية ، والتلاميذ شديدي الحجل ، ومن منهم على درجة حادة من سوء التكيف ، يكونون خطرا على الارشاد الجمعي . ومن واجب المرشد أن يدرس كل مالمديه من معلومات عن

التلاميذ قبل أن يضع أحدهم تحت أى فئة من هذه الفئات الثلاث . ومن المحتمل أن يناسب التلميذ الذى يعتبر معوقا لاحدى الجماعات الارشادية فريق آخر يكون هناك تألف بين شخصياتهم وبين شخصيته . ومن الطريف أن نلاحظ مثلا أن الطفل الذى سبق أترابه فى العمر من حيث نموه الاجتماعى ، والطفل المشاغب العدوانى كثيرا مايتفقان وتناسبهما مجموعة ارشادية أفرادها يزيدون فى العمر قليلا عنهما . وبالعكس فإن الطفل الحجول والطفل غير الناضج اجتماعيا يكونان قادرين على التكيف الناجح فى مجموعات من أفراد أقل منهما سنا .

وجود أعضاء آخرين من أسرة الطفل فى المجموعة قد يحول دون اسهام الطفل فى نشاط المجموعة ، ويخلق صراعا لأدعى له خارج فترات الارشاد ، كما أن وجود أصدقاء مقربين للطفل فى نفس المجموعة ، قد يكون له نفس الأثر المعوق ، فإذا استغرقوا فى صراعات شخصية مما يحاول الطفل التخلص منها داخل المجموعة ، فإن وجود هؤلاء الأطفال قد يعرقل حرية فى معالجته للأمر .

هل يجوز للمرشد محاولة اختيار مجموعة متجانسة نسبيا ؟

بالرغم من أن المرشد قد يفضل مجموعة متجانسة ، فإن أحسن مايمكن أن يطمح فى تحقيقه هو أن ينتقى التلاميذ الذين تتقارب تقديراتهم فى بعض السمات التى يمكن قياسها . ومع ذلك فعليه أن يسأل نفسه أولا عما إذا كان يفضل التجانس فى المجموعة . ان الناس الذين يختلفون وتنوع مجالات مشكلاتهم ، عادة يضيفون الكثير الى خبرات الفريق . ومن جهة أخرى فإن الاختلاف والتنوع الكبير فى المجموعة يسبب صعوبات تتعلق بعمليات التفاهم والاتصال . وقد يساعد الجهد الناجح الذى يبذل فى معالجة مشكلات الاتصال فى حد ذاته على النمو . ومع ذلك فبينما يتمكن الأشخاص الراشدون من التغلب على مثل هذه المشكلات فإنها تكون عسيرة بالنسبة لهؤلاء الأطفال الصغار ، حتى ولو كانوا من تلاميذ المدارس الثانوية .

وإذا قرر المرشد أن تكون مجموعته متجانسة نسبيا ، فإن التوجيهات التالية قد تساعد فى هذه العملية :

— هل أعطى اهتماما كافيا لمسنوى النضج الاجتماعى للطفل ؟

فالمرشد غالبا يعتمد على العمر الزمني كأساس لتقدير ذلك النضج ، والأطفال يميلون للتكيف السليم في مجموعة لا يزيد الفارق بين أعمارهم وبين متوسط العمر فيها عن سنة واحدة ، وعلى كل فان المهم في الأمر هو درجة النضج الاجتماعي ، ولهذا فلا يجوز للمرشد أن يقصر اهتمامه على العمر الزمني فقط .

— الى أى حد يستطيع المرشد أن يعتمد على النضج العقلي للطفل ؟

ومع أن هذا السؤال ليس مشككاً في حد ذاته ، فان الطفل سيجد قليلا من الصعوبة في مشاركة جماعة معظم أفرادها على مستوى أعلى من ذكائه . أما اذا كان مستواه العقلي أعلى من معظم أفراد المجموعة ، فقد ينبذه زملاؤه في المجموعة ، أو يصبح منبوذا منهم . وبدهى أنه ليس من الضروري أن تصبح مهارته اللغوية مشكلة الا اذا جعلها التلميذ نفسه مشكلة بالاستمرار في استخدام مصطلحات لا يفهمها بقية أفراد المجموعة .

— هل يجوز أن يكون الجنسان ممثلين في المجموعة ؟

من المعتاد أن تكون المجموعة مختلطة ، وينطبق هذا بالذات على الحالات التي تكون العلاقة بين الولد والبنات من العوامل التي تدخل في الاعتبار ، وفي هذه الحالة يسعى أفراد المجموعة من أحد الجنسين لمعرفة استجابات أفراد الجنس الآخر ، وفضلا عن ذلك فانهم يقومون بمناقشة الموضوعات المختلفة على مستوى عال بصراحة في المجموعة المختلطة أكثر من المجموعة المكونة من جنس واحد .

— هل من الضروري أن يكون لأفراد المجموعة بعض المشكلات المشتركة ؟

الواقع أن وجود مشكلات مشتركة بين أفراد الفريق الواحد يساعد الطفل على اشباع حاجته الى الشعور بالانتماء والاحساس بأن الآخرين يفهمونه ، وهذا ولا شك يطمئن المراهق الذي يجب أن يشعر أنه لا يختلف عن الآخرين . ولكن تعرف المشكلات المشتركة ليس عملية سهلة . وسنناقش فيما يلي الأساليب التي يمكن أن يستعين بها المرشد للتعرف الى التلاميذ الذين تتشابه مشكلاتهم .

قوائم التعرف الى المشكلات

بالرغم مما قد يبدو من تشابه في مشكلات بعض أفراد الفريق فإن من الضروري أن يدرك المرشد أنه ربما لا يوجد فردان في المجموعة يحسان نفس جوانب المشكلة ، وكل فرد من أفراد المجموعة قد وصل الى المستوى الحالى لنضجه في طريق مختلف خاص به . ولهذا فرغم أنه قد يطلق على مشكلته نفس الاسم الذى يطلقه عليها غيره من أفراد الفريق ، فإن كل فرد منهم يرى مشكلته بطريقته الخاصة .

فمشكلة وضع خطط المستقبل المنهى ، قد تبدو مشكلة واحدة بالنسبة لكل طفل - تتضمن اكتشاف ميوله ، ونواحي القوة والضعف فيه ، وجمع المعلومات عن المهن التى تناسبه . ولكن هناك عوامل أخرى بالإضافة الى الكشف عن مواهبه لها أثرها فى الاختيار المنهى ، مثل قدرة الأسرة المالية على متابعة الانفاق على برنامج تدريبيه . والواقع أن هناك ضغوطا متعددة تزيد من تعقيد عملية الوصول الى القرار النهائى : فبالنسبة لكل عضو من أعضاء الفريق توجد ضغوط اجتماعية مختلفة تقع عليه من الأسرة والأصدقاء والمدرسين ، وغير هؤلاء من المعارف . ويتأثر اختيار المهنة أيضا بسبل لا حد له من الاتجاهات نحو الأعمال والناس الذين يعملون بها . والأطفال ، حتى اذا كانوا من جنس واحد وأسرة واحدة ، قد يواجهون هذه المشكلة بكل مافى ماضيهم من خبرات مختلفة تجعلهم يرون المشكلة ، بصور مختلفة تماما ، وبمعنى آخر فإن المشكلات العامة المشتركة ، ليست مشكلات شخصية متشابهة .

وإذا استقر رأى المرشد على أهمية تشابه المشكلات عند اختيار تلاميذ المجموعة ، أصبح من الضروري أن يجد طريقه لمعرفة هؤلاء التلاميذ ذوى المشكلات المتشابهة . ويمكن للمرشد أن يستعين فى هذا الشأن بقوائم المشكلات ، ويوجد الكثير من هذه القوائم ، ويمكن الحصول على نتائج مرضية اذا استخدمت هذه القوائم (١) فى جو جمعى مشجع .

Problem check lists which may be used for this purpose (١)
are listed here to help those who wish to use this approach :
L.J. Elias, *High School Youth Look at Their Problems*, State
College of Washington, College Bookstore, Pullman, Wash.,
1949 (grades 9-12).

ولما كانت القائمة التي يختارها المرشد لا تحوى تعليمات مخصصة لهذا الغرض ، فإن من واجبه أن يقوم هو بتسجيل تعليماته الخاصة ، ولا بد أن تزود هذه التعليمات التلميذ بما يمكنه من تحديد مدى عمق شعوره بالنسبة لكل مشكلة، ونوع استجابته لمناقشة المشكلات فى الجماعة الإرشادية. ويجب أن توضح التعليمات أيضا أن ماتبينه القائمة يتوقف على عناية الطالب بالاجابة على محتوياتها لتظهر كل مايريد أن تظهره من نتائج .

ويجب أن يكون أمام التلميذ فى ورقة الاجابة فرصة للاجابة على كل سؤال باحدى ثلاث اجابات محتملة ، حيث يوجد ثلاثة أعمدة تبين ماياتى :

١ - المشكلات التى تهم التلميذ .

٢ - المشكلات ذات الأهمية القصوى للتلميذ .

٣ - المشكلات التى يشعر أنه يستطيع مناقشتها مع المرشد أو مع شخص يكون موضع نقته .

(ويستطيع الطالب بطبيعة الحال وضع أكثر من علامة واحدة أمام كل مشكلة) . ويجب أن يكون هناك مكان آخر على ورقة الاجابة يخصص للتلميذ كي يكتب ما لديه من مشكلات لم ترد بالقائمة . ويمكن للمرشد أن يستعين بمفاتيح خاصة لتصحيح أوراق الاجابة بحيث تظهر المشكلات التى تقع فى مجال واحد ، وبذلك يستطيع أن يتعرف التلاميذ الذين يشتركون فى كثير من المشكلات المتشابهة داخل المجال الواحد من مجالات المشكلات .

Ross L. Mooney and Leonard V. Gordon, *The Mooney Problem Check Lists*, The Psychological Corporation, New York, 1950. There are four forms of this instrument : Adult, College, High School, and Junior High School.

H.H. Remmers, A.J. Drucker, and Benjamin Shimberg. *SRA Youth Inventory*, Science Research Associates, Chicago, 1949 (Grades 7-12). H.H. Remmers and Robert H. Bauernfeind, *SRA Junior Inventory*, Science Research Associates, Chicago, 1951 (grades 4-8).

تعريف التلاميذ بالارشاد الجمعى

يجد كثير من المرشدين أنه من المفيد القيام بزيارة التلاميذ فى فصولهم، لكي يعرفهم بطريقة عملة ، ويجب عن أسئلتهم وأسئلة مدرسيهم بشأن اختصاصاته . وعلى المرشد تنظيم مواعيد هذه الزيارات حتى يتجنب التكرار . وفى بعض الأحيان يقوم باستعراض برنامج التوجيه بأجمعه ثم يقوم بالاجابة عن الأسئلة التى ينبرها التلاميذ حوله ، وأحيانا أخرى يتحدث عن خدمات الارشاد الجمعى ، ويشجع التلاميذ على توجيه الأسئلة .

وفىما يلى بعض الأسئلة التى ينبرها طلاب المدارس الثانوية عادة ، والاجابات التى غالباً ترضيهم بشأنها :

لماذا يتعين على التلميذ أن ينضم الى جماعة الارشاد ؟ لكي يتحدث مع الأشخاص الذين يثق بهم عن الأشياء التى تضايقه .

— ممن تتكون المجموعة ؟ من تلاميذ منله ممن يرغبون فى مناقشة مشكلاتهم .

— من الذى يختار أفراد المجموعة ؟ يحاول المرشد أن يجمع التلاميذ الذين تشغلهم نفس المشكلات المتشابهة ، ثم يقابل كلا منهم على انفراد ليتحدث اليهم عن عملية الارشاد الجمعى ، وعن مشكلاتهم . وهو يقوم أخيراً بتنظيم مجموعات التلاميذ الذين يرغبون فى البحث فى مشكلاتهم المتشابهة .

— كيف يتعرف المرشد الى التلاميذ ذوى المشكلات المشتركة ؟ يناقش بعض التلاميذ مشكلاتهم معه شخصياً فى مقابلات خاصة ، ويحدد البعض الآخر مشكلاته التى يرغب فى مناقشتها فى قائمة لدراسة المشكلات .

— ما الذى ينتظر المرشد من التلاميذ عمله فى المجموعة ؟ انه يتوقع منهم التحدث عن أنفسهم وعن مشكلاتهم وعما يمكنهم عمله بشأنها . انه يتوقع منهم خلق جو من المودة والصداقة والتفاهم داخل المجموعة لكي تنهيا الفرصة لكل عضو منهم لحل مشكلته .

— ماهو عمل المرشد فى المجموعة ؟ انه يحاول معرفة حقيقة مشاعر كل تلميذ ويساعده على التعبير عن مشاعره وعلى أن يرى ما يمكن عمله

لإسعاد نفسه • ويحاول أيضا أن يعرف كيف يؤثر كل شخص في الآخرين ، وكيف يؤثر مايقوله أى عضو من أعضاء الفريق في الآخرين ، وأن يساعد كلا منهم على مساعدة بقية أعضاء الفريق • كما يقوم بالاضافة الى ذلك بمساعدة الجميع على أن يقرروا كيفية العمل معا • وفى بعض الأحيان يعاونهم على تحديد مايجب عليهم عمله ، وقد يحتاج الأمر الى أن يقابل بعضهم على انفراد فى الفترات بين الاجتماعات العامة للفريق •

— ما الذى يمكن أن يتحدث عنه أعضاء الفريق ؟ ان من حق التلميذ التحدث عن أى شيء أو عن أى شخص •

— ما الذى يفعله أعضاء الفريق عندما يتحدث أحدهم ؟ انهم يساعدونه على أن يتحدث ويوضح مايقول وعلى أن يتفهم نفسه • وهم يحاولون أيضا أن يعرفوا مايمكنهم تعلمه منه من أشياء تفيدهم ، وأن يركزوا على مايمكنهم قوله من مشكلاتهم الخاصة عندما تتاح لهم الفرصة للحديث •

— هل يتردد أفراد الفريق أو تقلقهم مناقشة المشكلات الشخصية أمام المجموعة ؟ الواقع أن كل فرد فى المجموعة يستطيع أن يتعلم كيف يثق ببقية أفراد المجموعة بالرغم من أن بعضهم قد يتساءل : هل يصح لهم مناقشة بعض موضوعات خاصة ، بل يتساءلون فيما بعد هل كان من الصواب مناقشة هذه الموضوعات • وإذا أبدى أحد الأفراد المرشحين للمجموعة عدم الارتياح لوجود فرد معين فى المجموعة فان من حقه أن يخطر المرشد بذلك قبل تكوين المجموعة • ويقع ضمن هذه الفئة الأصدقاء المقربون والأقارب وهؤلاء الذين لا يشعر التلميذ نحوهم بارتياح أو مودة • وفى كل حالة يجب أن يعلم كل طالب أنه من الأصلح له أن يتكلم عن الصعوبات التى يشعر أنها قد تمنعه من مناقشة مشكلات معينة •

— لماذا لا تضم المجموعة أصدقاء التلميذ المقربين أو أقاربه أو الأشخاص الذين لا يرتاح اليهم من معارفه ؟ السبب فى ذلك هو أن بعضهم قد يكون طرفا له علاقة بمشكلة التلميذ ، ولهذا قد يتعذر عليه مناقشة مشكلته فى حضورهم •

— كيف يرسم أعضاء الفريق خطة العمل التعاونى المشترك ؟ من الضرورى أولا أن يحددوا ما يمكنهم توقعه من بعضهم البعض ، ومن المرشد

نفسه ، ثم يحددوا مواعيد الاجتماعات ومدتها وموضوعات المناقشة .

— هل يمكن حقا أن يضع التلميذ ثقته بأعضاء الفريق ويأتهمهم على مشكلاته الخاصة ؟ ان مشكلة المحافظة على السرية مشكلة ذات أهمية كبرى . انها مشكلة يجب أن يبحثها أعضاء المجموعة وأن يتخذوا قرارات فيها قبل البدء في مناقشة أية مشكلة . وعادة يصبح الأعضاء أكثر اطمئنانا عندما يتفقون على عدم التحدث عن أى موضوع يثار داخل اجتماعاتهم مع أى شخص آخر خلاف المرشد .

— أين يجتمع أعضاء الفريق ؟ يجب أن يجتمعوا في غرفة هادئة مخصصة لهم لا يدخلها أو يزعمهم فيها أحد .

— متى يجتمع أعضاء الفريق ؟ وما مدة كل اجتماع ؟ وكم مرة يلتقون ؟ ان المجموعة نفسها هي التي تقرر هذه الأمور ، فاذا قرروا الاجتماع في أثناء اليوم المدرسي ، فيمكن أن تخصص لذلك إحدى الحصص . ولما كانت مدة الحصة أقل من ساعة عادة ، فيمكنهم أن يلتقوا مرتين في الأسبوع . وفي هذا الكفاية غالبا اذا أحسن توزيع المواعيد .

ويعحسن ألا يخرج التلاميذ من الحصة حتى لا تتأثر علاقة المرشد بالمدرسين ، ولكن يمكن للمرشد أن يأخذ التلاميذ من حجرات الاستذكار .

— هل المفروض أن يحضر الأعضاء جميع الاجتماعات باستمرار ؟ على أعضاء الفريق الاتفاق على قرار بهذا الشأن ، وعادة يحسن بدء المناقشة في الموعد للاجتماع سواء حضر جميع أعضاء الفريق أو لم يحضر بعضهم . وعادة يواظب التلميذ الذي يستفيد من هذه الاجتماعات على الحضور ، ولا يجعل أى نشاط آخر يعطله عن حضور هذه الاجتماعات ، ولهذا فان عدم انتظام بعض الأفراد في الحضور أو التأخر في الحضور ، قد يكون دليلا على عدم اهتمام التلاميذ (ولو أن السبب قد يكون أحيانا عدم توافر الشجاعة الكافية للطفل لمواجهة مشكلته) .

— ماهو موضع قائمة المشكلات في خطة العمل ؟ الواقع أن قائمة المشكلات التي أشرنا اليها سابقا ، قد أعدت بمعرفة أخصائيين قاموا بدراسة مشكلات التلاميذ . ومع أن هذه القوائم تستخدم لمساعدة التلاميذ

على الكشف عن الأشياء التي تعتبر مشكلات في نظرهم ، فهي لا يمكن أن تكشف عن الأشياء التي لا يرغب التلميذ نفسه في الكشف عنها ، فإذا كانت لديه رغبة حقيقية في الكشف عن مشكلاته ، فإن القائمة تيسر له تحديد الأشياء التي تقلقه ومعرفة الموضوعات التي يجد رغبة في التحدث عنها مع الفريق . ويستطيع المرشد عن طريق دراسة استجابات التلاميذ على تلك القوائم أن يختار التلاميذ الذين تتشابه مشكلاتهم .

وبعد أن ينتهي المرشد من مناقشة طبيعة عملية الارشاد الجمعي واجابة جميع أسئلة التلاميذ (التي أوردنا بعضها) يحسن أن تتاح للتلاميذ فرصة لفحص قائمة المشكلات وتقرير ما اذا كانت لديهم الرغبة في الاجابة عنها . وقد يستغرق هذا كله حوالى حصة كاملة . وحتى لا يشعر التلاميذ بأى ضغط للانضمام الى الفريق يحسن تحديد المكان الذى يمكنهم أن يقدموا فيه أسماءهم اذا رغبوا فى ذلك ، أو الشخص الذى يمكنهم مقابلته اذا أرادوا اتخاذ الخطوة التالية نحو الالتحاق بأحدى الجماعات الارشادية . ومن الضروري للغاية أن يشعر التلاميذ أن انضمامهم لجماعات الارشاد يكون بمحض رغبتهم وأن لهم مطلق الحرية فى اتخاذ هذا القرار ، وأن كل فريق سيقوم بنفسه برسم خطة العمل الخاصة به . كما أنه يجب على المرشد تنبيه التلاميذ الذين يوافقون على ملء بيانات قائمة المشكلات بأن من حقهم فى أى وقت أن ينسحبوا من جماعة الارشاد اذا شاعوا .

بدء الارشاد الجمعي

غالبا ما يحتاج التلميذ الذى كان طرفا فى عملية ارشاد فردى الى الاستفسار عن أشياء كثيرة يناقشها مع المرشد قبل اتخاذ قراره بشأن الانضمام الى جماعة الارشاد ، ويحتاج التلميذ الذى لم يسبق له الاشتراك فى عملية ارشاد فردى الى مساعدة أيضا من المرشد فى تقرير ما اذا كان ينضم الى جماعة الارشاد ، وفى الاجابة على أسئلته الخاصة عن طبيعة عملية الارشاد الجمعي . لهذا كان من واجب المرشد أن يخصص مقابلات يجتمع فيها على انفراد مع جميع التلاميذ قبل تحديد المجموعة التى سينضم اليها .

وقبل أن يبدأ أعضاء كل فريق مناقشة مشكلاتهم ، لابد من الاتفاق على كل مايتعلق بعلاقات العمل فى المجموعة من موضوعات . ويقع تحت هذه

الموضوعات الأسئلة المتعلقة بالتأشيد الجمعى كالتى أجبتا عنها فى الصفحات السابقة • ولكى نتصور كيف تعالج مثل هذه الأسئلة ، سنورد فيما يلى أجزاء من مناقشات مسجلة دارت فى مقابلتين مع المرشد لتوضيح الطريقة التى استهل بها أحد المرشدين عملية التأشيد الجمعى :

المرشد - فلنبداً الآن بالتعارف أنا « جيم أوز » ، وقد عينت هنا فى هذه المدرسة منذ عامين كمرشد للتلاميذ • وقبل حضورى هنا كنت أقوم بتدريس الحساب فى إحدى المدارس الإعدادية • وسأحاول هنا فى هذه المجموعة أن أساعدكم على التحدث عن مشكلاتكم التى ترغبون فى مناقشتها ، ولعلكم عندما يقدم كل منكم نفسه للمجموعة أن يتحدثنا عن الدوافع التى شجعتة على الانضمام للمجموعة (ستكون لمدة ١٥ ثانية) •

واى - أنا راي ستانلى : لقد انتقلت فى أغسطس الماضى الى هنا من كاليفورنيا ، وعندما زارنا السيد أوز فى حصة التاريخ وتحدث معنا عن هذه المجموعات أبديت له رغبتى فى الانضمام الى احداها. اننى أجد صعوبة فى انشاء صداقات مع زملائى هنا •

جو - أنا اسمى جو مورفى : اننى أرغب فى زيادة عدد أصدقائى فى هذه المدرسة • اننى أخذ الأتوبيس وليس أمامى وقت كاف لمقابلة « شلل » التلاميذ ، ولا يسمح لى أهلى باستخدام سيارتنا لحضور حفلات المدرسة • انهم يعاملوننى بشدة •

وهكذا سارت عملية التعارف بالنسبة لأعضاء الفريق السبعة وكان معظمهم قلقا بسبب رغبته فى انشاء صداقات جديدة أو فى تعلم كيفية التعامل مع الآخرين ، وكان بين بعضهم وبين أهلهم بعض المشكلات •

المرشد - مع أن كلا منكم قد عبر عن مشكلته بشكل مخالف للآخرين ، الا أن الواقع أنكم جميعا ترغبون فى تعلم طرق أفضل للتعامل مع الناس •

سام - ولكن كيف يمكننا أن نحقق ذلك الهدف بمجرد الحديث عن هذه المشكلة ؟

المُرشد - انك لست متأكدًا من أنك ستجد المساعدة التي تحتاج إليها هنا -
هل هذا ما تقصد ؟

سام - هذا صحيح ، كيف تعتزم مساعدتنا ؟

المُرشد - لكي نحقق أكبر فائدة من اجتماعاتنا هنا ، يجب أن يشعر كل منا
بقية أفراد المجموعة بأنه راغب في وجودهم هنا ، ويحاول أن
يشجع كلا منهم على التحدث بحرية عن الأشياء التي تقلقه . ان
وجود كل منكم هنا ليس من أجل حل مشكلاته فحسب ، ولكن
عليه أيضا مسئولية مساعدة زملائه على حل مشكلاتهم . ويمكننا
تحقيق ذلك بمحاولة معرفة حقيقة احساس كل منهم نحو مشكلته
ومساعدته في التحدث عنها . ان المناقشة حول كيفية احساسه
نحو نفسه ونحو الآخرين ، تساعد على حل مشكلاته (فترة
سكون لمدة ١٠ ثوان) . وهنا أيضا ستتاح لكم الفرصة لاختيار
آرائكم ، ولعرفة شعور الآخرين نحو الطريقة التي تعاملون بها
مشكلاتكم . اننى سأحاول مساعدة كل منكم على تعلم كيف
يساعد غيره على تحقيقها أيضا .

سام - هل سيساعدنى ذلك ؟

المُرشد - انك لست متأكدًا حتى الآن من أن ذلك سيساعدك . اليس كذلك؟
ألم تحاول يوما شرح موضوع لشخص آخر ، ثم اكتشفت أنك
ازددت فهما لهذا الموضوع بمجرد انتهائك من شرحه لك ؟

سام - نعم ، هذا صحيح .

المُرشد - ان هذا نفسه هو ما يحدث هنا ، فما ان تتكون لدينا صورة
واضحة عن احساساتك وما يقلقك ، حتى تكون أنت نفسك قد
فهمتها بصورة أحسن أيضا ، ولا شك أنك ستتلقى اقتراحات
من بعض زملائك لحل مشكلتك .

هارى - لقد ناقشنا كل هذه الموضوعات عندما زارنا مستر أونز في
الفصل ، وعندما عقدنا معه جلسات انفرادية . فلنبدا الحديث
الآن .

واى - ألا تظنون أن علينا أن نتفق أولا على مواعيد ومكان الاجتماعات التى سنعقدتها معا ؟

جو - أعتقد أن هذا الوقت يناسبنا ، اليس كذلك ؟ كم مرة سنلتقى كل أسبوع ؟

مارى - فلنتقابل هنا مرة كل أسبوع فى مثل هذا الوقت .

المرشد - مارايكم فى اقتراح مارى ؟

ووافق الجميع على هذا الاقتراح .

واى - هل لابد لنا من حضور جميع الاجتماعات ؟

المرشد - ألسنت متاكدا من أنك تريد أن ترتبط بهذه الاجتماعات ؟

واى - كلا ليس هذا هو ماقصده ، اننى أريد الحضور ولكنى أشعر بامتنان أكبر لو عرفت ما اذا كان كل منا سيحاول حضور اجتماعنا كل مرة .

المرشد - أعتقد أن ذلك أمر من واجبنا أن نتفق عليه . انكم تعلمون قطعاً أننا لا يمكن أن نستفيد من عمل لا نعطيه أهمية ووقتاً فى حياتنا . ان انتظامنا فى الحضور ليس الا دليلاً على أهمية ذلك بالنسبة لنا .

واى - اذن فانت تعتقد أن علينا الحضور فى كل اجتماع ؟ اننى أظن أننا نستطيع أن نتغيب اذا كان هناك عذر قهرى .

المرشد - اننى فهمت لماذا تفكر بهذه الطريقة . ولكن ليس هذا هو ماقصده . اننى أردت القول انك اذا شعرت بأهمية الموضوع فستبدل قصارى جهدك للحضور كل مرة .

واى - اذا لم ترد أن تقول لنا ماذا تظن فكيف يمكنك مساعدتنا ؟ هلا قلت لنا ماذا يمكننا عمله لحل مشكلاتنا ؟

المرشد - أتتوقع منى أن أستمع لمشكلتك ، ثم أقول لك ماذا تفعل لحلها ؟ هل تعتقد أن هذه الطريقة تساعدك ؟ هل تظن أنك ستنفذ نصيحتى هذه ؟

جان - انت تعلم مايجب علينا عمله ، أليس كذلك ؟

هاري - اننى لم أحضر هنا لأستمع له ينصحنى ماذا أفعل • اننى أعرف كثيرين من الراشدين الذين يتمنون أن أفعل ذلك ، ولكننى لا أقصدهم لحل مشكلتى • وعلى العموم لقد قال لنا مستر أونز اننا سنجتمع ليساعد كل منا الآخر • وعندما وافقت على الالتحاق بهذه المجموعة كنت معتقدة أننا سنتحدث عن أشياء تضايقنا ونحاول أن نصل معا الى مايمكن عمله بشأنها • ان هناك الكثير من الموضوعات التى أحب مناقشتها معكم •

سام - ولكن كيف نبدا ؟

المُرشد - هل تستطيع يارأى أن تصف لنا كيف بدأنا الحديث عندما التقينا؟ وكان رأى أحد عملاء مستر أونز لمدة ستة أسابيع ، ولهذا كان يشعر أنه يستطيع أن يتحدث مع زملائه بسهولة •

واى - حسنا ، ولكن الوضع هنا مختلف (صمت لمدة نصف دقيقة) قد يكون هناك نوع من التشابه على العموم • لقد بدأت أنا الحديث عندما سألتنى : « ماذا على خاطرك » ، وأخذت أنا أتحدث • ولكن ماذا كنت تفعل ؟

المُرشد - لقد كنت أحاول أن أفهم حقيقة ماتقوله وما تحسه ، وأن أتصور وأرى مشكلاتك بعينيك أنت ، وأحاول مساعدتك على أن تعبر عما تريد أن تقول •

واى - أوه ••• (سكون) أظن أن هذا صحيح ، لقد كنت أحيانا أجد نفسى أتحدث وأتحدث ، وفى أحيان أخرى كنت أحس باحساس بفيض نحو بعض الأشياء أو الأشخاص ، وأشعر بأننى أمر بأزمة محاولا التحدث عن هذه الأحاسيس ولا أدرى كيف أعبر عنها •

المُرشد - وكنت أساعدك فى ذلك أيضا •

واى - أظنك كنت تنتظر حتى أخرجها من بين شفتى ، أو كنت تساعدنى على أن أقول لك لماذا أجد صعوبة فى التحدث عنها •

المرشد - هل فى هذا الحديث اجابة عن سؤالك ياسام ؟

سام - نعم ولا • ان فيه مايساعدنى على أن أفهم كيف نستطيع أن نتحدث عن مشكلاتنا بأنفسنا ، ولكن لست متأكدا من نجاح هذه الطريقة هنا •

المرشد - انك تظن أن الطريقة التى اتبعتها مع راي لا تصلح للعمل مع هذه المجموعة • هل هذا ماتريد أن تقول ؟

سام - كلا ، ولكن ربما أمكننا أن نبدأ بما قاله راي ، وعليك أنت أن تساعدنا على الاستمرار •

المرشد - نعم سأحاول مساعدتكم على التحدث عن أنفسكم • وبدهى أننى أمل أن يساعد كل منكم الآخرين على أن يقولوا ما يريدون الافصاح عنه ، وعادة يمكننا مساعدته بصورة أنسب اذا علقنا على مايقوله عندما نكون غير واثقين بأننا نفهم مايعنى ، أو عندما يعانى صعوبة فى التحدث عن أشياء خاصة جدا •

ماوى - فلنحاول على أى حال •

راى - لقد بدأت أجد لهذا الكلام معنى •

ووافق أعضاء الفريق •

المرشد - وهنا يبدو أننا قد وصلنا الى اتفاق حول الطريقة التى يستطيع أن يساعد بها كل منا الآخر ، وقد اتفقنا قبل ذلك على مواعيد ومكان الاجتماعات ، ولعله من الأوفى الآن أن يقوم واحد منا بكتابة القواعد التى سنسير عليها فربما احتجنا الى الرجوع اليها اذا تطلب الأمر ، وبالطبع نستطيع أن نفر هذه القواعد اذا أردنا. هل من متطوع يؤدي لنا هذا العمل ؟ شكرا ياسالى • يستطيع أى واحد منا أن يرجع الى سالى اذا شعر فى أى وقت بأنه غير متأكد مما يجب أن يتوقعه من الآخر لكى تتلو علينا القواعد المذكورة ، واذا كنت ياسالى فى شك من صياغة احدى القواعد فافرقها لنا حتى نصحها •

هل هناك تعليمات أخرى تعتقدون أننا نحتاج إليها ؟ (عشر ثوان صمت) • عندما تحدثت في الفصول وفي مقابلاتي الفردية معكم ، سألتى عدد كبير منكم عن مناقشة بعض أعضاء الفريق لما يدور بيننا من مناقشات خارج اجتماعات الفريق • اذا كنتم مازلتهم قلقين بشأن هذه المسألة فلابد من اتخاذ قرار بشأنها ، ولما كان وقت الاجتماع قد أزف يمكنكم أن تفكروا في هذه المسألة وفي غيرها مما تعتقدون أنها تتطلب الاتفاق على صياغة قواعد أو توجيهات لتنظيمها ، وسنبدا بها في الاجتماع القادم •

وعند هذه النقطة أنهى الاجتماع التالى • بعد اسبوع استهل مستر جيم أونز الجلسة بقوله : « ما الذى تريدون مناقشته اليوم ؟ »

جان - اذا كنا سنتحدث عما فكرنا فيه خلال هذا الأسبوع فانى أحب أن أؤكد أننى لا أربغ أن ينقل أحدنا ما أقوله هنا الى أى مخلوق آخر •

المُرشد - أنت تشعر أنه لا يجوز لأى فرد منا التحدث عما يدور بيننا هنا فى أى مكان بالخارج ، هل هذا ماقصدت ؟ هل يعنى هذا أنه ليس من حق أى طالب أن يتحدث معى عما يجرى هنا ؟

واستمرت هذه المناقشة حتى توصل المجتمعون الى الاتفاق على وضع التعليمات والقواعد المتعلقة بضمان سرية مايدور فى الاجتماعات ، وضم أعضاء جدد للفريق ، وانسحاب بعض الأعضاء من المجموعة ، وم يتعلق بحضور الاجتماعات •

بيل - أنا مازلت عاجزا عن ادراك كيف يمكننى أن أحصل على أى مساعدة من كل هذه العملية • أنا لا أدرى كيف يمكننى مساعدتكم ، ولا كيف يمكنكم مساعدتى •

مارى - ولكنى أعرف ذلك جيدا ، فلماذا لا تجرب الأمر فترة من الزمن ، فاذا وجدت أنك مازلت غير مقتنع بأنك ستحصل على المساعدة التى تنشدها ، ففى وسعك أن تنسحب •

سالى - اننى أشعر ببعض مايحس به بيل ، ولو أنى أخشى أن يشعر بعضكم بسخافة ما أحس به ، اننى أشعر أننى أختلف عن الآخرين ، كما أدرك أن أهلى مختلفون أيضا •

المرشد - معنى هذا أنك تخشين من نظرتنا اليك عندما تحدثيننا عن مشكلتك • أليس كذلك ؟

سالى - هذا صحيح •

جان - اننى لا أدرى كيف يمكنكم أن تشعروا بما أحس به فى الوقت الذى أكون فيه أنا نفسى فى حالة ارتباك وقد اختلط على الأمر •

مارى - اننا ندور حول أنفسنا لنعود الى حيث كنا • فلنوقف هذه المناقشة ، ولنستمر فى عملنا ، فكيف نبدأ ؟

المرشد - لقد أخبرتنى فى الأسبوع الماضى يامارى أنك ترغبين فى التحدث عن الأشياء التى تشغلك لكى أساعدك على تحديد مايمكن عمله • هل نحاول ذلك الآن ، وسنحاول جميعا مساعدتك على أن توضحى لنا كيف تشعرين ، وقد يقدم لك بعضنا مقترحاتهم •

وبدأت ماري فى التحدث عن شعورها بالوحدة فى المدرسة وعن اعتقادها بأنهم يتوقعون منها فى المنزل أن تحمل عبئا كبيرا من الأعمال فى الأسرة • وعلق جو على مآلاته ماري وسألاها بعض الأسئلة ، وذكر راي كيف افتقد أصدقاءه القدامى • واستمرت هذه المناقشة حتى آخر الجلسة •

اسئلة للمناقشة

١ - هل تعتقد أن تلاميذ المدرسة الثانوية هؤلاء قد عرفوا قبلا كيف يساعد بعضهم بعضا على التعبير عن أنفسهم ؟ هل فسر حديث المستر أونز لهم ماينتظر منهم عمله ؟

٢ - هل تظن أن هؤلاء التلاميذ قد أدركوا أن بوسعهم التحدث عن أى موضوع يرغبون فى مناقشته ؟

٣ - اذا كنت أحد هؤلاء الطلبة ، فماهى النواحي الأخرى - بالاضافة الى ما اتفقوا عليه - كنت تعتقد أنه لابد من الاتفاق عليها قبل بدء المناقشة؟

٤ - ماذا فى رأيك يميز الارشاد الجماعى عن التدريس الجيد ؟

والواقع أن هناك ملاحظات عدة يجب الاشارة اليها فى تلك المناقشات المسجلة التى دارت فى الاجتماعات المذكورة آنفا ، فمع أن التلاميذ قد ناقشوا علاقات الارشاد الجمعى فى مقابلاتهم مع المرشد فى الفصل وفى الاجتماعات الخاصة ، فقد تكررت انارتهم لطبيعة هذه العلاقات فى اجتماعات الفريق • وكثيرا ما كان أحد التلاميذ يصر - كما فعلت مارى تقريبا - على الالتزام بطبيعة العلاقات التى نوقشت قبل الاجتماع الأول للفريق • والواقع أن صعوبة هذه المواقف بالنسبة للمرشد هى التى دفعتنا لاختيار هذه الفقرات ودراستها هنا •

لاحظ أيضا أن مستر أونز استعرض طبيعة علاقات العمل وربط بينها وبين خبرات التلاميذ معه حينما قال « هل تريد منى أن أستمع الى مشكلتك ، ثم أخبرك ماذا تفعل ؟ هل تظن أن هذا يساعدك ؟ هل تظن أنك ستستبج نصيحتى ؟ » - وقد قصد الاستجابة الى احساسات راي بدلا من مجادلته حول قيمة النصيحة ، وقد حاول فعلا أن يثبت أن لديه أسبابا حقيقية وراء اتجاهاته نحو اعطاء النصيحة ، ومع كل فقد كان من الممكن أن يتصور التلاميذ أنه يجادل فى الأمر لو أن طريقة القاء هذه الأسئلة كانت تتصف بشئ من الحدة •

وقد اشرك مستر أونز التلميذ راي فى المناقشة بسبب خبرته السابقة بعملية الارشاد الفردى ، ولكن يبدو أن راي كان يميل لأن يكون أكثر تواكلا فى الارشاد الجمعى عما كان فى أثناء الارشاد الفردى ، وربما تصور أن الارشاد الجمعى قد يكون نسبيا مشابها للتدريس •

وفى كثير من المناسبات كانت استجابات مستر أونز توحى بالإجابة عن أسئلة التلاميذ ، وفى بعض الأحيان كان يعكس عليهم احساساتهم • وقد حاول أن يشعرهم بأن مسئولية وضع القواعد والتعليقات تقع على عاتقهم ، وفرق تماما بين اعطاء معلومات وبين اعطاء النصائح ، وفى كثير من الأحيان كان يقدم اقتراحات عندما كان يقصد اعطاء المعلومات (※) •

(※) لقد كان من الممكن لمستر أونز أن يدرس أساليبه فى العمل مع التلاميذ بهدف تحسينها مادام قد سجل مقابلته معهم •

وعادة لا يتفق أعضاء الفريق على كل تفاصيل العلاقات الخاصة بالعمل في المجموعة في أول اجتماع لهم • ومع مضي الوقت وتتابع الاجتماعات يقوم أعضاء الفريق باختيار وتعديل القواعد التي وضعت في بدء العمل ، وقد يحتاج الأمر لاضافة قواعد جديدة •

مسئولية الأعضاء تجاه المجموعة

دور التلميذ :

حيث ان التحاق التلميذ بالفريق لا يتم الا بعد أن يكون قد درس بعناية طبيعة عملية الارشاد الجمعى وفهمها ، فان المفروض أن لديه الدافع الذى يدعو الى تحمل مسئولية المساعدة على تكوين العلاقات التى تتيح الفرصة للأعضاء لحل مشكلاتهم • وبدهى أن من الواجب أن يفهم أعضاء فريق الارشاد الجمعى السبب فى وجودهم معا ، وماذا يمكن أن ينتظره كل فرد من الآخرين. ومع كل فان هذا الفهم لا يحدث بصورة آلية ، ولا يمكن أن يحدث بصورة تامة • ففي أول الأمر يتقبل معظم أعضاء الفريق مسئولياتهم نحو تهيئة الجو الانفعالى الودى المشجع والمحافظة عليه • وبمضى الوقت ومع اندماجهم فى العمل معا ، يتعلم بقية أعضاء الفريق كيف يمكنهم تكوين علاقات تغلب عليها روح المودة والتشجيع •

ويتوقع الفريق أيضا من كل فرد أن يحدد أهدافه الخاصة ، فكل عضو يجب أن يتقبل ويؤمن أن الأفراد المختلفين قد انضموا الى جماعة الارشاد بتأثير دوافع وعوامل مختلفة ، وأن لكل منهم الحق فى الانسحاب من الفريق بمجرد احساسه بأنه لن يحصل على مساعدة الفريق ، أو بمجرد انتهائه من تحقيق أهدافه • وعادة يتمكن الفرد من فهم نفسه بصورة أوضح كنتيجة للملاحظته للآخرين وهم يحاولون استغلال امكانياتهم فى سبيل تحقيق سعادتهم الكاملة •

ومادام العضو باقيا فى المجموعة ، فان المرشد مع بقية الأعضاء ينتظرون منه الاهتمام بعاجات الآخرين وخاصة حاجة كل منهم للوصول الى أنجع طريقة لمعالجة مشكلته الخاصة • وهم يتوقعون منه أن يسهم معهم اسهاما ايجابيا فى استغلال فترات انعقاد جلساتهم • ولا يعنى هذا الاسهام مجرد

إظهار الاهتمام بأمرهم ، بل الاحساس بمسئوليته نحو مساعدة الآخرين على الاشتراك فى العمل الجمعى .

ويمكننا تلخيص الدور الذى يتعين على كل فرد من أفراد الفريق أن يقوم به بقولنا أن كل عضو يجب أن يحاول أن يفهم كل فرد من زملائه وأن يساعده على التعبير عن مشاعره ، سواء أكانت هذه احساسات بالذنب أم الخوف أم التنبذ أم التقبل أم الحزن والأسى أم الحب أم الكره أم العدوان أم الشعور بالنقص أم الصراع . وفى بعض الأحيان يحتاج التلميذ الذى أعطى الكلمة الى شئ من المساعدة فى مناقشة هذه النواحي . ويدرك البعض أنهم أيضا قد يواجهون صعوبة فى التعبير عن مشكلاتهم . ولهذه الأسباب يدرك الأعضاء أن من واجب كل فرد مساعدة الآخرين فى التعبير عما يريد أن يبوح به .

دور المرشد

فى الاجتماعات الأولى لجماعة الارشاد ، يستطيع أى شخص ، اذا قبل فى عضوية هذه الجماعة أن يلاحظ وجود شخص يلعب دورا هاما فى تلك الاجتماعات ، هذا الشخص هو المرشد بطبيعة الحال . فهو يوجه كل جهده نحو مساعدة أعضاء الفريق وخدمتهم ، دون أن ينتظر من بقية الأعضاء مساعدته على حل مشكلاته . وهو مدرك تماما لحاجاته ونواحي الضعف فيه ، ولكنه يحاول ألا يجعل لها أى تأثير أو عرقلة لجهوده التى يبذلها لمساعدة أعضاء الفريق . ومع أنه يبدى اهتماما مستمرا بكل فرد من أفراد الجماعة ، الا أنه يركز انتباهه على التلميذ الذى يقوم بالحديث . وهو يحاول الاستئثار بأحاسيس المتكلم ومساعدته على رواية قصته كما يحاول ملاحظة استجابة الآخرين فى نفس الوقت وتشجيعهم على الانمماج والمشاركة . وهو بالتدريج ينقل الحماسة والفهم السليم ، والتقبل المرضى الى كل فرد من أفراد الفريق ، فمنه يتعلمون تقبل بعضهم البعض ومساعدة كل فرد على التعبير عن مشكلاته الهامة .

وفى الوقت الذى يحصل فيه أحد أفراد الفريق على ما يساعده على حل مشكلته التى تقلقه ، يستفيد أيضا بقية أعضاء الفريق - الذين يتفاوت عددهم بين ٦ ، ١٠ - من مناقشة مشكلة زميلهم . وبالرغم من ذلك فان العلاقة التى

تجمع بين المرشد وبين أعضاء المجموعة في أثناء الارشاد الجمعي ليست هي نفس العلاقة التي تكون بين المرشد والمعلم في عملية الارشاد الفردي ، وهي لا يمكن أن تكون نفس العلاقة لأن هناك أشخاصا آخرين لا يستمعون فقط ولكنهم يشتركون في العملية كلها . وواقع الأمر أن حضور هؤلاء يجعل عملية الارشاد الجمعي أكثر فاعلية بالنسبة لبعض العملاء ، ولو أنه يجعلها غير مجدية بالنسبة للبعض الآخر نتيجة لما يسببه هؤلاء من ازعاج لأفراد المجموعة أو لما يسببه أفراد المجموعة من ازعاج لهم .

ويحاول المرشد أن يتقبل كل تلميذ على ما هو عليه ، حتى إذا تباعدت الشقة بين وجهة نظر كل منهما ، ولكن هذا لا يعنى أن المرشد يدين بنفس القيم التي يدين بها أى تلميذ ، أو أنه يستحسن سلوك كل منهم . انه يعنى أنه يحترم كل تلميذ ويحترم حقه فى أن يؤمن بقيم معينة تختلف عما يدين هو به من قيم . ومع استمرار العمل مع المجموعة ينبغي أن ينقل المرشد الى أفرادها الاحساس بأنهم ليسوا ملزمين بالنظر الى الأشياء بنفس نظرتهم اليها ، أو أن يسلكوا نفس سلوكه لو كانت تواجهه نفس مشكلاتهم .

ولا يكفي أن يكون المرشد قادرا على بناء العلاقات الودية المشجعة ، وعلى مساعدة التلاميذ فى التحدث بحرية (كما يفعل فى الارشاد الفردي) ، بل لابد له أن يحس بتأثير التلاميذ بعضهم فى بعض . وهو يستجيب لهذه العلاقات ويساعدهم على تفهمها وعلى تعديل ماوضعوه من قواعد للعمل اذا ما لمسوا حاجة لهذا التعديل ، ويساعدهم على تعلم كيفية مساعدة بعضهم لبعض . وهو يساعد على تطوير احساسهم بالروح الجمعية فيصبح من السهل على كل منهم مشاركة الآخر فيما يحس ويشعر .

كيف يعمل المرشد على استمرار سير المناقشة

فى مثل هذا الموقف المشجع يتعلم التلميذ عادة أن يتحدث بحرية عن تلك الأشياء التي تقلقه . وهو أحيانا يفسر مايعتقده بشأنها ويقرر ما يمكنه عمله فى ضوء تلك القيم ، كما يعمل فى أحيان أخرى على تقويم معتقداته والوصول الى قيم جديدة يؤمن بها .

وعلى كل فسيجد كثير من التلاميذ صعوبة فى التحدث عن مشكلاتهم ، فقد تعودوا اخفاء مشاعرهم التي يحسون بها نحو أنفسهم ونحو غيرهم -

ولكن الارشاد النفسى يعلمهم كيف يتحدثون عن تلك الاحساسات ، ويجده بعضهم من السهل عليه أن يتحدث عنها فى وسط المجموعة أكثر من الحديث عنها فى أثناء الارشاد الفردى . ومما يزيد فى اطمئنان منل هؤلاء التلاميذ القيام بتفهم طبيعة علاقات العمل فى المجموعة ، والانتماء الى جماعة تتقبلهم وتساوى أعمارهم مع أعمار أفرادها .

وقد لا يلاحظ كل أفراد المجموعة أن هناك بعض الأفراد يجدون صعوبة فى مشاركة زملائهم ، وعندما يحس الجميع بما يعانیه هؤلاء من صعوبة فى التحدث فإن عليهم أن يأخذوا على عاتقهم مهمة دفعهم الى الاشتراك فى المناقشات الجماعية ، وأن يوجهوا عناية خاصة نحو مساعدة المنعزلين من أعضاء المجموعة على التحمس والاسهام . وكل ما يستطيع المرشد عمله عادة فى هذا الشأن هو أن يعكس أحاسيس مثل هؤلاء التلاميذ الذين لا يشتركون مع المجموعة . فمثلا ، عندما يلاحظ المرشد أن هناك تلميذا لا يطلب الكلمة اطلاقا ، قبل أن يطلبها غيره ، فعليه أن يبادر بقوله منلا « يبدو أنك كنت على وشك الكلام منذ بضع دقائق ، ولكنك أنرت الصمت ، ربما لأنك وجدت كثيرا من زملائك يطلبون الكلمة ولهذا ترددت » . وبهذه الطريقة يشعر بقیة التلاميذ أن عليهم اتاحة الفرصة للتلميذ الحجول لكي يتحدث عندما يشعر برغبة فى الكلام . وقد يشعر التلاميذ أنفسهم دون تدخل من المرشد بأن عليهم مساعدة مثل هذا التلميذ على الاشتراك فى الحديث ، فهم يلاحظونه عندما يرغب ويهم بالحديث ، بل انهم يساعدونه على الدخول فى مناقشة حية ضمن بقية التلاميذ الذين لا يجدون أى صعوبة فى الحديث أمام المجموعة .

وتمثل موضوعات المناقشة عاملا هاما آخر من العوامل ذات الأثر فى استمرار المناقشة . ومع أن هناك عادة مسائل وموضوعات هامة يمكن أن يكون لها نقط بدء ونقط نهاية محددة ، الا أن أعضاء الفريق لا يتناولون كل جوانب هذه الموضوعات بالبحث والاستكشاف تماما . فهم كثيرا ما يثيرون موضوعات للمناقشة ولا يلبثون أن يتركوها دون الرجوع اليها ثانية . كما يأتون فى بعض الأحيان بموضوعات سبق لهم مناقشتها . وليس للمرشد أن يضغط على الأعضاء لكي ينتهوا فى موضوع تناولوه الى استنتاج منطقي . وللفريق الحق فى مناقشة أى موضوع يرغب فى مناقشته وبالسعة التى تناسب مستوى أفرادها ، لا تلك التى تناسب مستوى المرشد نفسه .

ويتعلم الفريق بالتدريج بعد ذلك أن تجرى مناقشاتهم دون الاعتماد على المرشد ، وعادة يتولى الدور القيادي عضو من أفراد الفريق خلاف المرشد . ولا يكفي أن يسمح المرشد بذلك ، بل ان من واجبه أن يشجع حدوثه . ويجب أن يصل أعضاء الفريق الى الدرجة التي يشعرون فيها بمسئوليتهم نحو المحافظة على استمرار سير المناقشة ومساعدة المنطوين من الأفراد على الاسهام والحيلولة دون استئثار البعض الآخر بمعظم وقت المناقشة . أما اذا عجز أعضاء الفريق عن الاستمرار فى المناقشة ، فان الأمر عندئذ يحتاج الى بحث ودراسة ، والواقع أن استمرار المناقشة لا يكون مشكلة مادام بعض أفراد الجماعة يشعرون أن المناقشة وموضوعاتها تهمهم وتتناول مشكلاتهم ونواحي اهتمامهم .

ومما يساعد على بدء المناقشة فى الاجتماع التالى بسهولة ، تخصيص وقت بسيط فى نهاية الاجتماع الحالى لرسم خطة العمل فى الجلسة التالية . وتعتبر هذه الطريقة نافعة بصفة خاصة عندما ينتهى الاجتماع دون استكمال الموضوع الذى كانت تدور حوله المناقشة . واذا كان تشابه المشكلات هو أحد العوامل التى اعتمد عليها المرشد فى تكوين المجموعة ، فان موضوعات المناقشة غالبا ما تنكرر وتعود ، ولكن على مستويات متزايدة من العمق والاتساع . وحتى اذا ماتم الاتفاق على خطة معينة للعمل فليس من الصواب ارغام الطلاب على التقيد بالبداية فى المناقشة من نقطة معينة فى الجلسة القادمة . ويستطيع المرشد أن يشعرهم بطريقة غير مباشرة بأن لهم مطلق الحرية فى اختيار نقطة البدء ، بأن يقول مثلاً « ما الذى تريدون مناقشته ؟ » أو « ما الذى يخطر على بالك اليوم ؟ » .

والفقرات السابقة يمكن اعتبارها تطبيقات خاصة للارشاد الجمعى فى قاحية « مساعدة التلميذ على التحلث والتعبير » التى نوقشت فى الفصل الثالث عشر عند الاشارة الى الارشاد الفردى . وبالمثل يتطلب الأمر اضافة بعض الملاحظات هنا لاستكمال مناقشات الفصل الثالث عشر بالموضوعات الآتية :

خلق جو ودى مشجع

رغم أن خلق جو ودى مشجع مسئولية مشتركة بين المرشد والتلاميذ ، إلا أن المسئولية الأساسية للمرشد هى مساعدة التلاميذ على تعلم كيفية

تهيئة هذا الجو الودى المشجع • ومع أنه قد يساعد التلاميذ على مناقشة الطرق التى يمكن اتباعها لتحقيق هذا الهدف الا أن أفضل طريق لذلك يتمثل فى أسلوبه فى معاملة هؤلاء التلاميذ •

فترات الصمت

ان حدوث فترات الصمت لا يترتب فقط على الأسباب الثلاثة التى أشرنا اليها عند مناقشة أهمية فترات الصمت بالنسبة لارشاد الفردى • فهناك سبب آخر ، وهو أنها قد تحدث نتيجة للأبى الذى يحدثه كل فرد من أفراد الفريق على زملائه • وفى بعض الأحيان يحدث صدام بين الأفراد ، وفى أحيان أخرى يكون لبعض التلاميذ دخل أو صلة كبيرة بمشكلاته بدرجة تجعل من العسير عليه أن يتحدث عن هذه المشكلات فى حضورهم ، فهو يحتاج الى مساعدة ليعبر عن السبب فيما يعانى من صعوبة فى الكلام •

وفى بعض الأحيان تمر هذه الأحاسيس دون أن يلاحظها أحد لمجرد أن أحد التلاميذ قد بدأ فى الحديث مغيرا موضوع المناقشة • ومع أن هذا التصرف يجنب الفريق فترات الصمت النقيضة ، الا أننا نكون قد تركنا المشكلة التى يحتاج التلميذ الى المساعدة على حلها دون حل •

وفى ظروف أخرى تحدث فترات الصمت عندما لا يعرف التلاميذ ماذا يتوقعون أو ينتظرون بعضهم من بعض ، ويمكن حل هذه المشكلة اذا أزيل مصدر الغموض واتفق على أساليب العمل • وكثيرا ما تدل فترات الصمت التى تحدث على الحاجة الى زيادة التعريف بأهداف الارشاد الجمعى ، وقد يتطلب تحقيق هذا الأمر إعادة تقويم أعضاء الفريق للفوائد التى جناها كل منهم من خبراتهم السابقة وإعادة استعراض الأساليب التى سيتابع بها الفريق العمل •

مساعدة التلاميذ على استعمال المعلومات

كما يستفيد المرشد من معرفة كل ما يمكنه من معلومات عن العميل قبل بدء عملية الارشاد الفردى ، فلمعرفته كل ما يمكن من معلومات عن

أفراد الفريق أهمية وقيمة كبيرة قبل بدء اجتماعات الارشاد الجمعى .
ولا تفيد المعلومات المتصلة بالتلميذ المرشد على التعمق فى فهم شخصية هذا
التلميذ فحسب ، ولكنها تساعد أيضا على فهم مدى تأثير مختلف أعضاء
الفريق بعضهم على بعض . فضلا عن ذلك فإن لها قيمة فى مساعدة الجميع
على تعلم أساليب الاسهام فى نشاط المجموعة .

وقد عرفنا فى الفصل الثالث عشر أن على المرشد أن يعطى التلميذ
المعلومات فقط عندما يكون فى حاجة إليها فعلا . وبالإضافة الى هذا لابد من
التحفظ الآتى فى عملية الارشاد الجمعى :

بالرغم من شعوره بحاجة التلميذ الى المعلومات ، وأن التلميذ مستعد
نفسيا لتقبل هذه المعلومات ، فعليه أن يحذر من افشاء بعض أسرار التلميذ .
فمن حق التلميذ وحده ، وليس من حق المرشد ، أن يحدد المعلومات المتعلقة به
والتي يمكن أن يطلع عليها ويشاركه فيها بقية أعضاء الفريق ، ولهذا السبب
لا يجوز للمرشد أن يتلو على أعضاء الفريق أى معلومات عن التلميذ لم يسبق
للتلميذ أن باح بها اليهم .

والموضوعات الآتية التى سبقت مناقشتها فى الفصل الثالث عشر تنطبق
على الارشاد الجمعى أيضا ، ويحسن بالقارىء أن يستعرضها ثانية هنا ، وهى :
الاستجابة للاحاساسات - تحويل الحالات الى الجهات المختصة - مشكلات
إنهاء المقابلة .

معالجة المشكلات عن طريق القيام بتمثيلها

من أهم مميزات الارشاد الجمعى ، كما سبق أن ذكرنا ، انه يعطى
التلميذ فرصة لمحاولة تجريب أفكاره وآرائه واختبار حدود طاقاته فى مواقف
تسودها السماحة والمودة والتشجيع ولا تتوافر فى الظروف العادية . واللعبة
التمثيلية أو تمثيل الدور أحد الأساليب التى تزيد من فاعلية الارشاد الجمعى .
فهى تتيح الفرصة أمام التلاميذ للقيام بأدوار يمثلون خلالها مشكلاتهم
ويتحدثون عنها . ويستعمل هذا الأسلوب من أساليب مساعدة الفرد على فهم

نفسه ودوره في موقف معين في كل من السوسيوودراما والسيكودراما (١) كما يستخدم في التدريب على القيادة • ومع أهمية هذا الأسلوب وجدواه ، فإن من واجب هؤلاء الذين يستخدمونه أن يلتزموا حدودهم المهنية حتى لا يدفعوا التلاميذ للكشف عن مشكلات لم يكونوا على استعداد بعد لمعالجتها •

ويساعد تمثيل التلاميذ لفصول المشكلة على اظهار مشاعرهم التي لم يكن بوسعهم التعبير عنها من قبل ، ولما كانوا أناء ذلك يعلمون أنهم يقومون بالتمثيل ولعب الأدوار الأخرى ، فانهم يصبحون أقدر على اختيار حدود طاقاتهم بجلد وشجاعة فضلا عن امكانهم التعبير عن احساساتهم والتفريج عن آلامهم التي اضطروا قبلها الى كبثها •

وفي وصف أثر الموقف الجماعي على هذه العملية تقول السيدة هيلين جينينجز :

« ان الموقف الجماعي ضروري ليوافر للقائمين بالدور أشخاصا آخرين يشعرون باحساساتهم الى حد معين ، وبالتالي يمدونهم بالراحة والطمأنينة النفسية التي يشيعها في جو الموقف وحدة الشعور باحساس مشترك بالنسبة للخبرات التي يمر بها الجميع • ويلعب حضور المشاهدين دورا آخر في الموقف ، اذ يشجع وجودهم الممثلين ويزودهم بالدافع والقوة المحركة ، كما أن المواقف التي يمثلونها تستهدف تنوير أذهان المتفرجين وتدريبهم على مواجهة ما يقابلهم من مشكلات » (٢) •

(١) عرفت جينينجز السوسيوودراما على أنها « نوع من التمثيل يعيى فيه القائم بالدور الخبرات التي تشغل بال أعضاء الفريق ، بشيء من المبالغة والوضوح ، والتي قد تكتبها الظروف العادية أو تحول دون التعبير عنها تعبيرا كاملا ، مما يترك في نفس الفرد تأثيرا انفعاليا مكبوتا ، ويساعد هذا التمثيل الفرد على تحريك طاقاته السلوكية تلقائيا ، وعلى اكتشاف قدراته على التعبير • » وقد فرقت بين السيكدوراما والسوسيوودراما كالآتي : « هو أنه في السيكدوراما يكون التركيز أكبر على الحياة الشخصية الخاصة للفرد ، أما في السوسيوودراما فإن التركيز يكون على التفاعلات الاجتماعية المألوفة للفرد في علاقاته مع الآخرين •

From Helen H. Jennings, "Sociodrama as Educative Process," Chapter 16, in *Fostering Mental Health in Our Schools*, Association for Supervision and Curriculum Development, National Education Association, Washington, D.C., 1950, p. 260.

وكثيرا ما تأتي المواقف المناسبة تلقائيا للقيام باللعب والتمثيل في أثناء الارشاد الجماعي .

ومع أن كل جماعة من جماعات الارشاد يجب أن تضع القواعد المناسبة لها والتي يجب السير عليها في عملية تمثيل الدور ، الا أن هنالك بعض المقترحات التي يمكن للمرشد استخدامها في مساعدة التلاميذ على استخدام هذه الوسيلة في معالجة مشكلاتهم :

- يقوم المرشد بتشجيع التلاميذ على تمثيل بعض الأدوار عندما يشعر المرشد بأن هناك تلميذا يرغب في معرفة كيفية شعور الآخرين نحو ما يعاني من صراع ، وكيفية استجابته لسلوكه وتصرفاته . وفي بعض الأحيان يقوم التلميذ نفسه بتمثيل دوره في حل مشكلته ، ولكنه يدعي أنه يلعب دور شخص آخر ، وفي أحيان أخرى يتخيل أن المشكلة مشكلته ولكنه يتطوع لتأدية دور شخص آخر لكي يتمكن من الاحساس بمشاعر شخص معين نحو الموقف . وحتى عندما يلعب دور شخص آخر عامدا لكي يرى الموقف بعيني هذا الشخص فانه غالبا يسقط على الدور جزءا من شخصيته .

وبصرف النظر عن الدور الذي يقوم به التلميذ في عرض مشكلاته فانه يحقق استبصارا في أثناء توجيهه واشتراكه في المنظر التمثيلي ، فهو يضيف الكثير الى مفهومه عن نفسه وعن الموقف أثناء وصفه للموقف وللأشخاص الذين لهم صلة به ، وفي أثناء تعبيره عن مشاعره وأفكاره ، وأثناء تمثيله لدوره واستماعه الى استجابة الآخرين له .

وعندما يتطوع أحد التلاميذ لتمثيل دوره الحقيقي ، فانه يلمس أثناء ذلك أنه يستطيع التعبير عن انفعالاته بحرية أكثر لانتاج له أثناء تحدثه عن مشكلته نفسها مع المجموعة .

أما عندما يقوم بتمثيل دور من أدوار الآخرين ذوى الصلة بمشكلته فانه لا يعرف فقط شيئا عن الصورة التي يرى بها الشخص الآخر المشكلة، ولكنه يشاهد نفسه وهو يلاحظ الشخص الآخر الذي يحاول أن يلعب دوره متممضا شخصيته . وبالإضافة الى تحقيق الفهم الصحيح للموقف ، فهو يكون صورة جديدة عن نفسه لم يسبق له أن رآها من قبل ، وهي صورة لم يكن بوسعه رؤيتها بوضوح ، حتى أتاحت له الفرصة لرؤية نفسه بعيني شخص آخر .

- ينبغي للمرشد عندما يلاحظ تلميذا يعاني صعوبة في وصف مشكلاته وشعوره نحوها أن يستجيب لاحتياجات التلميذ بعدم الكفاية في هذا الموقف . ويستطيع أن يقترح أسلوب لعب الدور كطريقة يستغلها التلاميذ للتعبير عن مشكلاتهم ودراساتها . وعليه في نفس الوقت أن يؤكد عدم فاعلية هذه الطريقة في الارشاد الجماعي حتى يبدى التلميذ رغبته في استعمالها ، وحتى يتطوع عدد من زملائه بتمثيل الأدوار المطلوبة .

- يجب أن يقوم التلميذ صاحب المشكلة بشرح المنظر المطلوب تمثيله . وفي أثناء قيامه بوصف المنظر والأشخاص المشتركين فيه ، يجب أن تتاح الفرصة لزملائه لتوجيه الأسئلة والتعليق على مايقول . ولكي تتم الاستفادة من التمثيلية نفسها ومن المناقشات التي تعقبها ، يجب أن يهتم المشتركون في التمثيل بمعرفة مشاعر المشاهدين بدلا من الاهتمام فقط بتمثيل وقائع القصة .

- بعد استماع أقوال المجموعة لوصف المنظر وتفاصيله ، يتطوع بعضهم لتأدية أدواره المختلفة ، حتى الطفل الحجول الذي لا يتكلم كثيرا ينتخب لنفسه غالبا دورا يشعر أن باستطاعته أن يلعبه . وقبل بدء التمثيل لابد أن تتاح الفرصة لأي عضو لم تتضح في ذهنه الصورة الكاملة للدور الذي سيلعبه كي يسأل مايشاء من أسئلة .

وعلى كل فرد أن يدرك أنه مادام قد فهم الدور الذي اختاره لنفسه ، فإن له مطلق الحرية في أن يمثله بالصورة التي يراها ، فهو يستطيع أن يفعل ويقول مايعتقد أن الشخص الذي يمثل دوره يفعله ويقول في الحياة الحقيقية . وحتى اذا كان الشخص الأصلي قد ذكر له بعض العبارات التي قالها ، فليس من الضروري أن يجهد نفسه ليتذكرها ويعيد تلاوتها في أثناء التمثيل ، بل عليه بالعكس أن يحاول أن يشعر بما يعتقد أن الشخص الحقيقي يشعر به ، وأن يعبر عن هذه المشاعر بأوضح صورة ممكنة مستعملا ألفاظا من اختياره الشخصي .

- عندما ينتهي أفراد المجموعة من مناقشة تمثيل الموقف للمرة الأولى ، قد يقترح البعض إعادة تمثيله مع تغيير الأشخاص القائمين بالأدوار المختلفة . وكما ذكرنا من قبل تؤدي إعادة تمثيل المنظر مع تغيير أدوار الأشخاص الى زيادة الاستبصار بالموقف .

- يكتسب التلميذ الذي أندمج بحماسة في الموقف استبصارا من تمثيله للدور ومن المناقشة التي تتبع التمثيل ، ولما كانت هناك مشكلات مشتركة بين أعضاء الفريق فكثيرا ما يتعلم أعضاء الفريق أشياء كثيرة عن أنفسهم أيضا . ومع أن القائمين بتمثيل الأدوار المختلفة لا يدركون هذه الحقيقة ، فإن كل فرد منهم يختار لنفسه عادة الدور الذي يساعده على اجادة فهم مشكلاته الخاصة .

- على الطالب صاحب المشكلة التي تقرر تمثيلها مسئولية تشببه مسئولية المخرج الذي يشرف على التمثيل ، فهو الذي يعد المنظر ويدرب كل فرد من المشتركين فيه على تأدية دوره فيه . ويحمل المرشد أيضا جزءا من مسئولية المخرج أثناء التمثيل . ولا يستعمل المرشد السلطة التي تحتها طبيعة عمل المخرج أو مدرب التمثيل حتى في هذا المجال ، ولكنه يظل الشخص المتفهم الذي يحاول أن يساعد الأعضاء الذين يحتاجون الى مساعدة في تمثيل أدوارهم معبرين عن احساسات الأشخاص الذين تقمصوا شخصياتهم . ويستجيب المرشد لاحساسات العضو القائم بالتمثيل ويساعده على التعبير عن تلك الاحساسات دون اهتمام كبير بانتقاء الألفاظ .

استعمال طريقة التمثيل في الفصل

كثيرا ما يقوم الأطفال بتمثيل مواقف الحياة في المنزل أو المدرسة ، وتمثيل بعض القصص التي يسمعونها أو قصصا من تأليفهم ، وهم أثناء ذلك لا يدركون قيمة هذه الخبرات في تحقيق التكيف الاجتماعى السليم . ويستعمل المدرسون أيضا طريقة تمثيل المشكلات المختلفة « السوسيو دراما » ، وفي تحبذ استخدام السوسيو دراما في الفصل تقول هيلين جينينجز :

« من مميزات الظروف الاجتماعية التجريبية التي تتوافر في حجرات الدراسة أثناء تدريب التلاميذ على السوسيو دراما ، أنها تجعل التلميذ يشعر أن هذه المواقف ليست مستديمة كما هو الحال في الشارع أو في الملعب أو في المنزل . ففي هذا الموقف التجريبى يستطيع التلميذ أن يتعلم دون أن يصيبه ماقد يواجهه في الحياة الحقيقية من ألم أو ضرر . وفي هذا الموقف تتكون الدنيا التي يعيش فيها التلميذ من زملاء له يشاركونه في عملية التدريب والمناقشة

والتفسير والتحليل ، وهم لا يصدر عن عليه أحكاما • ان المدرس عندما يستخدم هذه الطريقة يساعد الطفل على أن يرى الحياة في المجتمع كما تمسه هو ، وهو لا يراها وحده ولكن يشترك معه في مشاهدتها كثير من أمثاله من زملائه في الفصل ، (١) •

وعلى المدرس الذي يميل الى استخدام طريقة السوسيو دراما في الفصل ، استعراض النقط التي قلناها من قبل • ويجب عليه أيضا أن يدرك أن المدرس يميل لأن تكون علاقته بالتلاميذ أقل مما تكون عادة بين المرشد وعماله من مودة وتشجيع • وهذا يعني أن التلاميذ قد لا يقولون ، في أول الأمر على الأقل ، الا الأشياء التي تسر المدرس • وهذا السلوك يحد من قيمة الخبرات التي يكتسبها التلاميذ أثناء التمثيل • ويستطيع المدرس أن يرفع من قيمة هذه الخبرات اذا تمكن من مساعدة التلاميذ على أن يروا فيه شخصا متسامحا مقربا اليهم •

وعلى المدرسين والمرشدين أن يدركوا حدودهم في مساعدة التلاميذ أثناء تمثيل أدوارهم ، وعليهم ألا يرغبوا أحد التلاميذ على أن يشرح المنظر لزملائه حتى يقوموا بتمثيله أو يضفوا عليه ليقوم بتمثيل دور شخصي آخر من زملائه • ذلك لأن دفع التلميذ للاشتراك في التمثيل قد يجعله يواجه مشكلات لم يكن على استعداد لمواجهةها ، ولكن هذا لا يحدث عندما يتطوع التلميذ مختارا للاشتراك في التمثيل • وسنقدم هنا مثالين لتوضيح ذلك :

أحضرت إحدى تلميذات السنة الرابعة صندوق « العرائس » الخاص بها الى المدرسة لاستعماله في عرض للعرائس ، ولسوء الحظ كسرت إحدى العرائس أثناء العرض ، ولم يكن من بين زميلاتها في الفصل من شاهد « العروسة » عندما كسرت ، واقرحت مدرسة الفصل ، بدلا من الاستمرار في قراءة القصة التالية في حصة القراءة ، أن تقوم التلميذة بالاشتراك في تمثيلية صغيرة عن موضوع كسر العروسة • ووافقت الصغيرة على ذلك اذا وافقت بعض زميلاتها في الفصل على مساعدتها ، واشتركت المدرسة مع التلاميذ والتلميذات في تأليف التمثيلية وما يمكن أن يجري خلالها من مواقف • وكان المنظر الأول هو الوقت الذي اكتشفت فيه الطفلة كسر

«عروستها» ، وتنازلت المناظر حتى النقطة التي استطاعت عندها أن توفر بعض النقود لتشتري بها «عروسة» أخرى بدلا من «العروسة» المكسورة . وعالجت التمنيلية عددا من المشكلات ، منها الموقف الذي طلبت فيه الطفلة من زميلاتها مساعدتها في البحث عن الشخص المسئول عن كسر «العروسة» حتى يدفع ثمنها ، وساعدها هذا المنظر على أن تدرك ، عندما تعذرت معرفة الفاعل ، أن



زملاءها غير مسئولين عن كسر «العروسة» ، وبالتالي فهي لا تنتظر منهم أن يسهموا في دفع ثمن العروسة المكسورة . ومع أنهم لم يقوموا بتنفيذ كل ما أرادته منهم ، فقد أحست أنهم جميعا يهتمون بها وبمساعدتها ، وبالتالي قبلت الوضع وهي أكثر ارتياحا وتقهما للموقف .

وهناك مثال آخر لمشكلة مخالفة لتلميذ في السنة الثالثة الثانوية قام بمساعدته مدرس يعالج عيوب الكلام . في هذا الوقت كان المدرس يعطيهم موضوعات عن المشكلات التي يواجهها التلاميذ عند تخرجهم في المدرسة الثانوية . وقبل أن يحدد لهم المدرس هذه الموضوعات ببضعة أيام كان هذا التلميذ قد تقدم للحصول على عمل في وقت فراغه ، ولكنه في أثناء الاختبار الشخصي أمضى وقتا عصيبا . وكنتيجة لهذه الخبرة غير السارة اختار أن يتحدث عن مشكلة البحث عن عمل ، وكان حديثه كله يدور حول تلك المقابلة الشخصية ، وكان يشعر بمرارة هذه الخبرة ، وأصبح يشك في قدرته على الحصول على عمل محترم بعد تخرجه في المدرسة الثانوية لهذا السبب .

وبعد أن انتهى من الحديث ذكر المدرس أن الانسان يستفيد أحيانا عندما يرى كيف يتصرف شخص آخر في موقف مشابه ، ثم أوضح المدرس المكان تحقيق ذلك عن طريق اللعب التمثيلي . وأبدى التلميذ رغبة في أن يتولى أحد زملائه تمثيل دوره حتى يقوم هو بدور صاحب العمل ليرى كيف يتصرف زميله في حضرة رجل غير معقول مثل ذلك الرجل . وبعد أن قام بوصف احساساته وكل ماقاله وفعله أثناء المقابلة وسلوك صاحب العمل أثناء الاختبار الشخصي اكتشف أنه كان بوسعه فعلا أن يتصرف تصرفا مخالفا . ولما انتهى من تمثيل المنظر كان التلميذ قد حقق استبصارا واكتسب أفكارا جديدة نتيجة لقيامه بتمثيل دور صاحب العمل واستماعه لمقترحات زملائه .

ولعلنا نلاحظ هنا أن استخدام السوسيودراما كان في اطار الأهداف المألوفة لمنهج المادة التي يقوم بتدريسها هذا المدرس : فان القيام بتمثيل مقابلة اختبار شخصي للحصول على عمل موضوع مناسب لتدريب التلاميذ على الكلام ، حتى ولو لم تكن هناك مشكلة مثل مشكلة هذا الطالب .

وكما في حالة الطفلة في المثال الأول يمكن استخدام السوسيودراما لحل مشكلات علاقات العمل ومسئولية توزيع العمل في نشاط يضم عددا من الأطفال . ويمكن استخدامها أيضا في تخفيف كثير من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في الفصل ، مثل حالات القلق التي تسبق الامتحانات . وفي كل حالة لابد أن يكون المدرس على دراية بحاجات التلميذ ونوع الارتباط بين المشكلة من جهة ، وبين المادة الدراسية وبين مؤهلاته من جهة أخرى .

انها عملية الارشاد الجماعى

من الضرورى أن يتفق أعضاء المجموعة خلال المقابلة الأولى أو الثانية على مواعيد بدء ونهاية كل جلسة • ويجب ألا تتعدى مواعيد هذه الجلسات ، سواء آكانت فى أثناء اليوم المدرسى أم بعد انتهائه ، حدودا معينة ، ويفضل التلاميذ عادة أن تكون الاجتماعات فى مواعيد وأماكن محددة •

وعندما ينتهى التلميذ من مناقشة المشكلات التى تهمهم ، لابد من انهاء جلسات الارشاد الجماعى • وقد يتولد لدى هؤلاء التلاميذ نتيجة لخبراتهم فى اجتماعات الفريق نوع من الألفة والشعور بالانتماء والتقارب الى حد قد يجعلهم يحاولون تعاشى انهاء عملية الارشاد • وإذا ما أحس المرشد بذلك فعليه أن يستجيب لتلك المشاعر ، كما يستجيب لآى مشاعر أخرى ، وهو بهذا يساعد التلاميذ على مواجهة مشكلة انهاء علاقة شخصية مشبعة •

ولا شك أن التلميذ نفسه (عضو الفريق) هو الذى يستطيع أن يعرف أنه قد وصل الى الدرجة التى يستطيع عندها أن يعالج مشكلاته بنفسه ، وقد لا يصل كل أعضاء الفريق الى هذه الدرجة فى وقت واحد ، فإذا قرر أعضاء الفريق أن يهتموا اجتماعاتهم قبل أن يصل بعضهم الى الدرجة التى يستطيع فيها الاعتماد على نفسه ، فعلى هؤلاء الأفراد الذين يحتاجون الى قدر آخر من المساعدة أن يختاروا الحل الذى يناسب احتياجاتهم ، فقد يفضلون تلقى هذه المساعدة عن طريق الارشاد الفردى ، وقد يفضلون الانضمام الى فريق آخر ، أو ضم عدد آخر من التلاميذ الى فريقهم •

وفى جميع الحالات لا يجوز أن يتخذ قرار اقفال جلسات الارشاد على أساس التصويت وأغلبية الأصوات ، ولكن على أساس مراعاة حاجات كل عضو • وفى كثير من الأحيان يضم أعضاء جدد للمجموعة بعدد من انسحب من الأعضاء •

تسجيل الملاحظات

تنطبق أسس تسجيل الملاحظات التى استعرضناها فى الفصل الثالث عشر أيضا على حالة الارشاد الجماعى ، الا أن تعدد مسئوليات المرشد فى هذا النوع من الارشاد يجعل تسجيل الملاحظات فيه أكثر تعقيدا منه فى

حالة الارشاد الفردى . وفى الحالتين يعتبر تسجيل مايقوله كل عضو أولا فاولا اصلح طريقة للتسجيل ، فكل مايقوله أى فرد له تأثير على مايقوله الآخرون . ولهذا يجب أن توضح التقارير ماقاله كل شخص ، ويمكن تبسيط العملية باعطاء رقم لكل عضو واستخدام الرقم الدال عليه فى التسجيل ، وتساعد هذه الطريقة أيضا فى استعراض طبيعة مايقوله كل فرد .

ومن الاهمية بمكان القيام بالتسجيل الوصفى للتقدم الذى يحرزه كل عضو عقب الانتهاء من الجلسة . ذلك لأن الارشاد الجمعى يؤكد أهمية نمو كل فرد ، ومن ثم فهناك تبرير لتسجيل هذا النمو الفردى . وبالنسبة لبعض الأعضاء تدل زيادة اسهام العضو فى نشاط الفريق على نموه ، كما تدل طبيعة أسلوب الاسهام على النمو بالنسبة للبعض الآخر . ويعتبر ما يقوله التلميذ وما يفعله ذا أهمية كبيرة للمرشد فى دراسة تقدم الأفراد .

ويستطيع المرشد أن يستكمل تقاريره بما يسجله بعض أعضاء الفريق . ومن الضروري أن يدرس المرشد مدى تأثير سير العمل فى المجموعة بعملية التسجيل هذه ، قبل أن يتخذ الأعضاء قراراتهم بشأن مساعدة المرشد فى عملية التسجيل . فقد يتصور التلاميذ نتيجة لتركيز الاهتمام بعملية التسجيل أن عملية الارشاد تدور بأكملها حول المرشد ، فضلا عن احتمال تعطيل عملية التسجيل لسير المناقشة . ويجب أن يدرك كل تلميذ أن حصوله على المساعدة فى حل مشكلته الخاصة ، ومساعدة زملائه هو الهدف الأول ويأتى فى المرتبة الأولى ، قبل تسجيل التقارير . وقد يوجد من بين التلاميذ من يستطيع القيام بعملية التسجيل بسهولة ، بينما يجد البعض فيها ما يعطلهم عن متابعة مناقشات المجموعة .

ويستطيع المرشد أن يستفيد من المذكرات الخاصة التى يعدها التلاميذ لاكمال تقاريره عن جلسات الارشاد . ويجب أن يقوم التلميذ بتسجيل مذكراته بنفسه بعد انتهاء الجلسة مباشرة . وفى بعض الأحيان يخصص الفريق الدقائق الأخيرة من كل جلسة لكتابة التقارير ، ويحسن أن تتضمن تقارير كل عضو وصفا لأى نشاط يتم بين الجلسات وبعضها بعضا ، اذا ما كانت له أهمية ، وكذلك يحسن أن يضم التقرير استجابات التلميذ للمجموعة وما يجرى فيها من نشاط ومناقشات .

ولهذه التقارير غرضان عامان : فهي تساعد التلميذ على أن يحدد ماحققه من فائدة أو كسب شخصي بعد كل جلسة ، فضلا عن أنها تساعد على تقويم التقدم الذي يحرزه خلال العملية كلها . ومن جهة أخرى فإن هذه التقارير يمكن أن تستخدم بعد انتهاء عملية الارشاد في أغراض البحث . وفي هذه الحالة يحسن أن يصاحب هذه التقارير أشرطة مسجلة لكل جلسة . وعليه أن يطلب من كل تلميذ الاحتفاظ بمذكرات خاصة لفترة تمتد الى بضعة شهور بعد انتهاء فترة الارشاد . ففي بعض الأحيان قد تحدث تغيرات سلوكية كثيرة خلال هذه الفترة اثر عملية الارشاد .

ويفيد تسجيل مناقشات الجلسات على شريط مسجل أو على أسطوانات في أغراض البحث أو إعادة الاستماع لها في اجتماعات الفريق ، كما أنها تستخدم في استكمال تقارير المقابلات . ويفيد استماع أعضاء الفريق لهذه التسجيلات في استعراض ماحدث في الجلسة ، وما اكتسبه كل منهم من خبرات ، ويزودهم بأسس لتقويم ماجاهه كل عضو من فوائد خلال فترة الارشاد . وإذا ماقرر المرشد استخدام هذه التسجيلات لأغراض التقويم ، فقد تكون النتائج سلبية ، فإذا كانت عملية التسجيل تجعل التلاميذ يشعرون أن عليهم أن يحسنوا القيام بأدوارهم لارضاء المرشد ، فإن استخدام عملية تسجيل الجلسات بهذه الطريقة قد يؤثر على فاعليته ، فالتقويم عملية يجب أن تنبع من جانب أعضاء الفريق أنفسهم دون أن تفرض عليهم فرضا .

SUGGESTED READINGS

1. Hinckley, Robert G., and Hermann, Lydia, *Group Treatment in Psychotherapy*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1951. Here a psychiatrist and a social worker have done an excellent job of describing (in nontechnical language) the nature of group therapy. To clarify theoretical principles, they have presented well-chosen case materials.
 - a. How do these two writers define the therapist's role ?
 - b. How do they define the client's role in the therapy process ?
2. Jennings, Helen H., "Sociodrama as Educative Process," Chapter 16 in *Fostering Mental Health in Our Schools*, Association for Supervision and Curriculum Development, National Education Association, Washington, D. C., 1950.

Dr. Jennings explains how an elementary school teacher can use sociodrama in helping his pupils assist one another in solving their problems. Her understanding of both the classroom setting and the use of sociodrama in the schools makes this reference a very valuable one for teachers.

- a. How can the teacher introduce sociodrama in the classroom ?
3. Joel, Walter, and Shapario, David, "Some Principles and Procedures for Group Psychotherapy," *Journal of Psychology*, 29:77-88, January 1950. The writers have stated the principles underlying group therapy clearly and briefly, in language meaningful to laymen.
 - a. What criteria should the counselor use in selecting group members ?
4. Rogers, Carl R.. *Client-Centered Therapy*, Houghton Mifflin, Boston, 1951. Chapter 7, "Group-Centered Psychotherapy," written by Nicholas Hobbs, not only helps teachers and counselors become acquainted with the nature and practice of group therapy, but it also presents some ideas which teachers can adapt to use in classrooms. The author has integrated with the presentation of theory well-chosen case material and client reactions to therapy.
 - a. How does Hobbs decide who should be included in a therapy group ?
 - b. Why do some clients talk more freely in group therapy than in individual therapy ?

SUGGESTED FILMS

1. *Activity Group Therapy*, 50 minutes, Columbia University Press, 1950. This film was produced by the Jewish Board of Guardians under the supervision of S. R. Slavson. It shows how a therapist worked with emotionally disturbed ten- and eleven-year-old boys. Since the producers used hidden cameras in making this film over a two-year period, teachers and counselors can see the operation of a real group and the changes brought about in the individual members.
 - a. How did the therapist in this film define his role ? How is this like the counselor's role, as defined in this chapter ? Cite at least one example of each similarity or dissimilarity.

b. Which situations would you have found most difficult to handle ?

2. *Role Playing in Human Relations Training*, 25 minutes, National Education Association, 1949. This film was sponsored by the National Training Laboratories in Group Development and produced by Educational Film Productions. This excellent training film shows when and how to use role-playing, and reviews skills needed by those playing roles.

a. Make an outline of suggestions which the teacher may apply to sociodrama in the classroom.

النشاط الجمعى فى برنامج التوجيه

١٥



يقصد بالتوجيه الجمعى تلك الأوجه من النشاط المدرسى التى يحصل التلاميذ نتيجة لها على معلومات خاصة يستخلمونها فى حل مشكلاتهم ، وتحقق معظم خبرات التوجيه الجمعى بمساعدة المدرسين خارج الحصص العادية ، والقليل منها فى حصص بعض المواد الخاصة ، مثل حصص مواد التوجيه المهنى أو الحرفى .

وتتشابه خبرة التوجيه الجمعى فى نواح متعددة مع خبرة الارشاد الجماعى ، فالجو الذى يتميز بالمودة والتشجيع الوجدانى أساسى فى كل منهما . ويعمل الرواد والمرشدون على تشجيع الأعضاء فى هذين النوعين من الجماعات على تحمل مسئولية تعرف ما يمكنهم توقعه من فائدة بعضهم من

بعض ، ومن الرائد أو المرشد • وفى أثناء الاجتماعات يدرك التلاميذ أنهم يستطيعون التصريح بما يشغلهم من أفكار ، وأن الجميع سيحترمون المقترحات التى يتقدم بها أى فرد منهم •

ومع كل فائنا لا نستطيع القول بأن الخبرات التى يحصل عليها التلاميذ خلال الارشاد الجماعى أو التوجيه الجمعى خبرات متشابهة • فبينما يكون التركيز فى الارشاد الجماعى على الحياة الخاصة للأفراد ، نجد أن مجموعات التوجيه تميل الى تركيز اهتمامها على موضوعات يغلب عليها الطابع الاجتماعى العام الذى له أهمية لدى أعضاء الفريق • ويمثل التوجيه الجمعى خبرة تعليمية أكثر منها خبرة ارشادية • ويجتمع أعضاء فريق التوجيه الجمعى للحصول على المعلومات وتبادل الآراء ، والتدريب على العمل فى جماعة ، واكتساب خبرات اجتماعية (ولو أن التلاميذ قد لا يشعرون بهذا الغرض الأخير) • وبحكم طبيعة موضوعات التوجيه الجمعى هذه ، لا يندمج أعضاء الفريق فى مواقف شخصية كما يحدث بالنسبة لأعضاء فريق الارشاد الجماعى كما ذكرنا فى الفصل الرابع عشر •

وتحت عنوان « مؤهلات المرشد النفسى المتخصص » فى الفصل الثانى عشر استعرضنا الحد الأدنى للخبرات والاعداد المهنية الضرورى للمرشد النفسى المدرسى • فإذا كان التوجيه الجمعى من ضمن مسئولياته فلا بد أن يكون قد درس برنامجا خاصا فى نظرية الارشاد الجماعى تحت اشراف فنى • هذا النوع من التدريب يناسب أيضا رواد التوجيه الجمعى ، ولكنه ليس أساسيا • ومن العلوم التى تزود المدرسين بخبرات عميقة الأثر فى زيادة جماعات التوجيه : تطور نمو الأطفال ، والصحة العقلية ، ووسائل التوجيه الجمعى ، وديناميات الجماعة ، وأسس التوجيه • ولا شك أن الإلمام بدنيا العمل والمهارة فى استخدام المعلومات المهنية ، من الأشياء الضرورية بالنسبة لرواد بعض مجموعات تلاميذ المدارس الثانوية التى تناقش هذه النواحي • ونحن نفترض بطبيعة الحال أن المدرسين الذين يختارون لزيادة مجموعات التوجيه يكونون من الذين يتبعون الطريقة المركزة حول التلميذ فى تدريسهم ، أو من بين أولئك الذين يشتركون فى الاشراف على التلاميذ أثناء استذكارهم أو من الذين يشتركون فى لجان التوجيه بالمدرسة •

ماهو الفرق بين التوجيه الجمعى وبين التدريس الجيد اذن ، وخاصة اذا كان الذين يقومون بالتوجيه هم أولئك المدرسين المتمازين الذين لديهم

الخبرات المذكورة فى الفقرة السابقة ؟ انه فى الواقع لا يختلف كثيرا عن التدريس بطريقة النشاط المركز حول التلميذ . وفى الحقيقة من الضرورى أن يستخدم الرائد طرقا ممتازة من طرق التدريس . ولا يكفى أن يكون ماهرا فى عرض أفكاره بوضوح ، ولكن لابد أن يكون لديه اهتمام عميق بتلاميذه ، ولابد أن يكون قادرا على خلق العلاقات الودية المشجعة التى وصفناها فى الفصل الثالث ، وأن يكون قادرا على تفهم التلاميذ وحاجاتهم (كما ذكرنا فى الفصل الثانى) . ان الأساليب التى سنقدمها فى هذا الفصل يستخدمها المدرسون فى مساعدة التلاميذ على حل ما لديهم من مشكلات تتطلب عناية خاصة . ومن المؤسف أن الظروف تضع فى كثير من الأحيان مسئولية التوجيه الجمعى على كثير من المدرسين الذين لم يتلقوا التدريب اللازم للقيام بهذه العملية بنجاح ، لا فى فترة اعدادهم المهنية ، ولا فى أثناء قيامهم بالعمل . ولهذا فان هذا الفصل قد خصص لمساعدة المدرسين على القيام بعمل الرائد فى جماعات التوجيه ، ولننظر المدارس الذين يهتمون بمساعدة مدرسيهم على القيام بخدمات الريادة بنجاح .

وكثيرا مايجد النظار من بين مدرسيهم من يظهرون نجاحا وبراعة فى ريادة مجموعاتهم من تلاميذ المدرسة ، وهؤلاء يجب أن يشجعهم نظار المدارس على متابعة الدراسة للتخصص فى ميدان التوجيه اذا أبدوا رغبة فى أن يصبحوا مرشدين نفسيين . وقد نجد من بين المدرسين من يقوم فعلا بدراسة التوجيه والارشاد ، وبالنسبة لهؤلاء فان اشتراكهم فى نواحى نشاط جماعات التوجيه يزودهم بخبرات يرغبون فيها ويحتاجون إليها .

الرائد

بالرغم مما فى التوجيه الجمعى والتدريس الجيد من عناصر مشتركة ، فليس للمدرس الرائد أن يتصور أن الدور الذى يقوم به هو نفس دور المدرس المكلف بتدريس موضوعات علمية معينة أو بتهيئة الجو الذى يستطيع التلاميذ أن يستذكروا فيه هذه الموضوعات . فوظيفة جماعات التوجيه هى تزويد التلاميذ الذين ينضمون إليها بفرصة لدراسة موضوعات من اختيارهم ، وتنمية قدراتهم على العمل فى جماعات . وعادة يرغب أعضاء الفريق فى مناقشة موضوعات ليس من المألوف مناقشتها فى حجرات الدراسة .

وبينما يحاول الرائد أن يساعد التلاميذ على معرفة الموضوعات التى يعتزمون مناقشتها ، نجده يقوم بدوره بأسلوب يشبه دور المرشد فى عملية الارشاد الجمعى (وعلى هذا يستطيع رائد جماعة التوجيه استخدام الكثير من الأساليب التى نأفشناها فى الفصل الرابع عشر) وبالأخص فى الموضوعات الآتية :

« تكوين جماعات الارشاد » ، « بدء الارشاد الجماعى » ، « مسئولية الأفراد نحو الجماعة » ، « المحافظة على استمرار سير المناقشة » ، « تمثيل المشكلات » . ويحاول الرائد - كما يفعل المرشد - مساعدة الطالب على أن يقول ما يريد . ويتعلم أفراد الفريق أن يساعد بعضهم البعض نتيجة ملاحظة رائدهم وهو يساعد أعضاء الفريق . ومن واجب الرائد مساعدتهم على استغلال امكانياتهم ، وألا يعتمدوا فقط على الاستفادة من قدراته هو .

ومن المفروض أن يستجيب الرائد ، بعكس المرشد ، الى ما يديه التلاميذ من حاجة الى المعلومات أكثر من استجابته للمشاعر التى تتطلب التعمق فى بحث المشكلات الشخصية ، ولكن من واجبه أن يدرك أن طبيعة المعلومات التى يطلبها التلاميذ قد تعكس قلقهم على الحقائق التى تكشف عنها هذه المعلومات . (يحسن أن يرجع القارئ الى موضوع « مساعدة التلاميذ على استخدام المعلومات فى الفصلين الثالث عشر والرابع عشر) فإذا كان الجو الانفعالى فى المجموعة مناسباً وكان الرائد مؤهلاً لتحمل هذه المسئولية فعليه فى مثل هذه المواقف أن يساعد التلميذ على مناقشة ما يعتل فى نفسه من مشاعر .

ولابد للرائد من أن يكون مدركاً لحدود وظيفته ، وعليه أن يقصر جهوده على مساعدة التلاميذ على التعبير عما يريدون قوله وما يريدون معرفته ، حتى يتجنب الخوض فى مشكلاتهم الخاصة . ولابد للرائد من أن يلاحظ هؤلاء التلاميذ الذين يعانون صعوبة فى التعبير عن أنفسهم ، وأن يعينهم على عرض أسئلتهم وأفكارهم على الفريق ، وأن يساعدهم فى الوقت المناسب على أن يناقشوا الأسباب التى تحول بينهم وبين التحدث عما يراودهم من أفكار .

وفى بعض الأحيان ينساق الرائد وراء رغبته فى الخوض فى مشكلات التلميذ الخاصة ، ومع أنه لا بأس من مساعدة التلميذ فى مناقشة المشكلات الخاصة التى لها صلة بالموضوع الذى يبحثه الفريق ، فإن عليه أن يتجنب

الحوض فى الحقائق المتعلقة بتلك المشكلات ، حيث ان الحوض فيها يترتب عليه غالبا دفع التلميذ لمواجهة مشكلات شخصية حادة لم يكن مستعدا ولا قادرا على مواجهتها • وعليه بدلا من ذلك أن يساعده على التعبير عما يريد، وأن يفصح عما يجد صعوبة فى التعبير عنه • ولما كان بعض هذه الحالات يحتاج الى تحويل الى الجهات المختصة ، مما يتطلب المام الرائد بمسئوليته فى هذا الصدد ، فيحسن الرجوع الى موضوع « تحويل الحالات » فى الفصل الثالث عشر •

وفى التحليل الختامى ، فان الكفايات المهنية للرائد وحاجات التلاميذ هى العوامل التى تحدد ما اذا كان التوجيه الجمعى ، أو الارشاد الجماعى هو الأصلح فى أى موقف من المواقف • ومع أن أساليب التوجيه الجمعى التى جاءت فى هذا الفصل لا تعالج مشكلات التلميذ الخطيرة ، فانه من الضرورى أن يشعر كل تلميذ عندما تنتهى الجلسات أن مشكلاته لقيت اهتماما خاصا ، ولا بد أن يشعر أن باستطاعته استخدام الآراء التى تطابق حاجاته ويهمل ماعداها •

تنظيم جماعات التوجيه

عندما يقرر التلاميذ اختيار الانضمام الى احدى المجموعات بناء على أسباب واضحة فى أذهانهم فانهم يكونون قد اتخذوا الخطوة الأولى فى تنظيم جماعة منسجمة • وهذا - مع ذلك - لايعنى اسهام كل الأعضاء فى معالجة شئون المجموعة بنجاح • اذا تمكن الرائد - قبل تنظيم المجموعة - من اكتشاف التلاميذ الذين يحتمل أن يتأثر نجاح العمل فى المجموعة بسبب وجودهم ، فانه يتجنب بذلك ما يترتب على وجود هؤلاء التلاميذ من مشكلات • ويسبب الطلبة المتطرفون من كل من الفئات الآتية الكثير من المتاعب لجماعة التوجيه :

الطالب الشرس العدوانى ، الطالب المسيطر ، الطالب الشديد الحجل ، الطالب المضطرب انفعاليا أو المتعصب أو السلبي أو الذى يعمل جاهدا على جذب أنظار الآخرين اليه • وينطبق فى هذا المجال ما جاء فى موضوعات مثل : « بدء الارشاد الجماعى » فى الفصل الرابع عشر ، وكذلك الأسس التى وردت فى موضوع « تكوين جماعات الارشاد » •

. ولابد للمدرس عندما يشرع فى تنظيم جماعته أن يختار من بين التلاميذ الذين يرغبون فى الانضمام للمجموعة أولئك الذين يوافقون أغراضها بصفة عامة . ولهذا ، فلابد له أولا من الحصول على صورة شاملة بقدر الامكان عن كل تلميذ ، ثم يحاول التكهّن بمدى تأثير المجموعة بكل تلميذ ، وكيفية تفاعل كل منهم مع المجموعة .

وإذا قام المدرسون بتشجيع التلاميذ على تكوين جماعات لمعالجة حاجاتهم، وإذا عرف التلاميذ الطرق التى يسلكوها لتحقيق هذا الغرض ، فإنهم سيبادرون الى تنظيم أنفسهم لسكون بعض أنواع الجماعات التى وصفناها فى هذا الفصل ، وقد تتكون بعض الجماعات بناء على اقتراح أحد المدرسين ، وقد تتكون مجموعة أخرى كنتيجة لمزاولة التلاميذ لبعض نواحي النشاط داخل المدرسة أو خارجها .

جماعات التخطيط التعليمى

عندما قامت لجنة المناهج فى إحدى المدارس الثانوية ، بتقديم توصياتها بشأن المواد المختلفة التى تقدمها المدرسة ، اعترض أحد مدرسى العلوم قائلا « بالرغم من شعورى بأن اللجنة قد قامت بعمل جيد ، وبالرغم من أننى فى جانب هذه التوصيات ، فأننى أعتقد أننا لم نعالج المشكلة الحقيقية . انى أرى أن كثيرا من تلاميذى لا يعرفون لماذا اختاروا تلك المواد التى أدرسها لهم . اننى أعتقد أن انتقاهم لتلك المواد الاختيارية (✱) لم يكن الا لأن أصدقاء لهم قد اختاروها ، والكثير منهم لا يعرفون ماذا يريدون من المدرسة ، وربما يدرس هؤلاء التلاميذ المواد التى تساعدهم على تحقيق أهدافهم » . ولقى رأى هذا المدرس قبولا من عدد كبير من المدرسين ، وقررت اللجنة أن تعمل شيئا بشأن هذه المشكلة .

وتكونت لجنة التلاميذ والمدرسين من ثلاثة أعضاء من المدرسين اختارهم المدرسة ، وثلاثة من التلاميذ اختارهم مجلس الطلبة ، وذلك لعمل دراسة ومسح شامل لمعرفة المواد الاختيارية التى يشعر التلاميذ أنهم يحتاجون إليها

(✱) فى معظم المدارس الثانوية الأمريكية مواد اختيارية بجانب المواد الإجبارية ، وفى

فعلا ، ومعرفة السبب فى اختيارهم لها • وبعد أن قررت المدرسة ، بمساعدة تقرير اللجنة - المواد التى يجب أن تقدمها المدرسة ، بدأت لجنة المناهج عملها ثانية ، ووضعت تخطيطا جديدا لتسجيل رغبات الطلبة ، وكتيبا كدليل لهم

شكل (٢٥) بطاقة التسجيل

بطاقة التسجيل	
التاريخ	
الاسم :	
العنوان :	
المدرسة التى كان بها الطالب فى العام الماضى الفرقة	
الاهداف المهنية :	المواد :
.....	١ -
.....	٢ -
.....	٣ -
الاهداف التعليمية :	٤ -
.....	٥ -
.....	٦ -
أوجه النشاط المدرسى :	إذا قدمت المدرسة مواد أخرى فائى اختيار :
١ - .....	.....
٢ - .....	.....
٣ - .....	.....
٤ - .....	.....
توقيع المدرس	توقيع ولي الأمر

يحوى حصرا للمواد التى تقدمها المدرسة ، وأوجه النشاط المدرسى المختلفة ، وخطوات واجراءات التسجيل • واشتركت فى عملية المسح المذكورة وفى تصميم هذا الكتيب لجان فرعية عن الطلبة •

وأتاحت هذه الحطة الفرصة للتلاميذ لتحديد الاختيارين الأول والثانى للمواد التى وجههم المدرسون لاختيارها ، وعلى أساس هذه الاختيارات وجه ناظر المدرسة كل تلميذ الى مرشد من المدرسين ، وقام كل مرشد بتحديد موعد أو أكثر يجتمع فيه مع تلاميذه . وفى هذه الاجتماعات وزعت الكتيبات المذكورة ، وأجيب عن عدد من الأسئلة الأساسية هى :

— لماذا كل هذه الضجة حول الحطة الجديدة لتسجيل المواد ؟

— ما الذى ينتظره تلاميذنا من التعليم الثانوى ؟

— ماهى الاعتبارات التى يراعىها فى اختيار المواد ؟

— لماذا يحددون نواحي النشاط المدرسى أثناء تخطيطهم لبرامج العام المقبل ؟

— ماهى الخطوات التى عليهم اتباعها لاتمام عملية التسجيل ؟

وكانت هذه الأسئلة سببا فى اثارة مجموعة أخرى من الأسئلة وفى مناقشة المواد المقدمة وأوجه النشاط المدرسى . وكان من ضمن الحطة عقد جلسات فردية عقدها الوجهون فيما بين الجلسات الجماعية .

وفى نهاية الاجتماعات المذكورة وزع الوجهون « بطاقات التسجيل » (انظر شكل ٢٥) ودرسوها مع تلاميذ المجموعة ، وكانت هذه البطاقة تبرز إحدى النواحي الفريدة فى الحطة الموضوعية : وهى فكرة اشتراك التلاميذ فى تخطيط خبراتهم المدرسية جميعها بمساعدة الوجهين ، واختيار المواد ونواحي النشاط المدرسى فى ضوء أهدافهم التربوية والمهنية . وقد بينت اجتماعات الطلبة كيف يمكن أن يساعد التلاميذ بعضهم البعض فى حل مشكلاتهم ، بالإضافة الى أن هذه الاجتماعات مهدت السبيل الى المقابلات الفردية .

جماعات الطلبة والمدرسين التى تقوم بتخطيط البرنامج المدرسى

يوجد حاليا عدد كبير من المدارس الثانوية الصغيرة فى الولايات المتحدة ، وكثيرا ما تعاني هذه المدارس من سرعة تغيير مدرسيها . وفى بعض الأحيان تبدأ الدراسة فى هذه المدارس العام الدراسى متعثرة بسبب عدم قيام المسئولين فى المدرسة بوضع خطة كاملة لتقديم المواد التى يحتاج اليها

التلاميذ ، وقد واجه أحد نظار هذه المدارس هذه المشكلة عندما تسلم عمله الجديد بها فى نهاية شهر أغسطس . وقد لاحظ لهشسته أيضا أن التلاميذ لم يقوموا حتى ذلك الوقت باختيار المواد التى سيدرسونها ، وقد ترتب على ذلك عدم تخطيط جدول الحصص اليومية ، ولم يكن هناك احتمال لحضور المدرسين الأربعة المتغيبين قبل عدة أيام .

وكان الناظر الجديد قد قرأ عن تخطيط لعملية التسجيل مشابهة للتخطيط الذى أشرنا إليه ، وقام بطبع شرح كامل لهذه الخطة ووزعها على هيئة التدريس قبل الاجتماع استعدادا لمناقشتها . وأقرت هيئة التدريس الخطة بعد عمل تعديلات طفيفة بها . وفى اليوم التالى اجتمعت الهيئة لوضع البرنامج التنفيذى للخطة ، وفى بدء الجلسة حدد كل مدرس المواد التى كان مستعدا لتدريسها ، وبعد أن اتفقوا على المواد التى يمكنهم تقديمها قرروا طبع إجراءات التسجيل، ووصفا لجميع المواد التى تقدمها المدرسة وشروط اختيارها بالنسبة للفرق المختلفة .

وكانت الخطوة التالية هى وضع خطة توجيه للتلاميذ ، واتفق المدرسون على أن ينتهى اليوم المدرسى فى الساعة الثانية والنصف بدلا من الثالثة والنصف فى اليومين الأول والثانى ، حتى تتاح الفرصة لعقد الاجتماعات الفردية مع التلاميذ ومناقشة ماقد يقابلهم من مشكلات . واتفق الجميع على أن تبدأ الدراسة بانتظام فى اليوم الثالث .

واستهل اليوم الأول بعقد اجتماع عام استعرض فيه ناظر المدرسة خطة العمل التى اتفق عليها وقدم فيها هيئة التدريس الى التلاميذ ، ثم انقسم التلاميذ بعد ذلك الى مجموعات تمت فيها (بتوجيه من الأساتذة) مناقشة أهداف المدرسة الثانوية ونظام العمل فيها ، وما يمكنهم أن يتوقعوه منها ، والمهارات والخبرات التى ينتظر أصحاب الأعمال أن يتعلمها التلاميذ أثناء دراستهم فيها . وحضر هذه الاجتماعات بعض رجال الأعمال ومندوبان من مصلحة العمل التابعة للولاية وقاموا مع بعض خريجي المدرسة بتقديم ملاحظاتهم ومقترحاتهم بشأن تعديل المنهج المدرسى بما يناسب حاجات العمل والأعمال التى يشتغل بها المتخرجون فى المدرسة ، واستمرت هذه الاجتماعات حتى ظهر اليوم الأول .

وخصصت فترة ما بعد الظهر فى نفس اليوم للإجابة عن أسئلة التلاميذ بشأن المواد الدراسية والأسس التى يجب أن يبنى عليها التلاميذ اختيارهم لها ، كما ناقشوا بالتفصيل العلاقة بين المواد التى يختارونها وبين أهدافهم التعليمية والمهنية المستقبلية . ونصح المدرسون التلاميذ بتبادل الرأى مع آبائهم فيما اختاروه من مواد دراسية ، وأوضح المدرسون للتلاميذ أنه لما كانت قائمة المواد الدراسية المقترحة تكاد تحوى ضعف ما تستطيع المدرسة تقديمه ، فإن إدارة المدرسة ستقوم باختيار المواد التى ستقدمها من هذه القائمة على أساس الرغبات التى يبديها التلاميذ أنفسهم بشأن تلك المواد الاختيارية .

وفى صباح اليوم الثانى سجل التلاميذ رغباتهم على استمارة كانت قد طبعت لهذا الغرض ، وقام ناظر المدرسة بتفريفها بمساعدة بعض التلاميذ . وأمضى ناظر المدرسة فترة قبيل الظهر فى عمل جدول الدراسة ، وفى أثناء ذلك كان التلاميذ يبحثون أغراض النشاط المدرسى وأوجه النشاط التى يرغب كل منهم فى مزاوتها . وناقشوا كذلك موضوع مسئوليات مجلس التلاميذ ، وبعد ذلك انتخبوا من بينهم ضباط الفصول ومندوباً لكل فصل فى مجلس التلاميذ . وطلب المدرسون من التلاميذ قبل انصرافهم لتناول الغداء أن يتفقوا على موضوع يناقش فى مجالس الفصول من بين الموضوعات التى يجدون أنهم قد يتعذر عليهم مناقشتها فى حصص المواد المختلفة . وكان المدرسون يستهدفون مساعدة التلاميذ على تفهم فرص التوجيه التى يحتمل أن تتيحها لهم اجتماعات هذه المجالس (سنستعرض طرق تنظيم هذه المجالس وإدارتها بالتفصيل فى أحد أجزاء هذا الفصل تحت عنوان « مجالس الفصول ») . وبعد الغداء اجتمعت هذه المجالس ووضع كل منها برنامج الاجتماعات القادمة .

وأخيراً وزع ناظر المدرسة جداول الحصص على المدرسين ، وخصصت حصة فى جدول اثنين من المدرسين للإشراف على التلاميذ الذين يستكملون المقررات الدراسية التى يحتاجون إليها ولا تقدمها المدرسة ، عن طريق المراسلة (١) . (ولم يسمح إلا للتلاميذ الذين حصلوا على تقدير مقبول أو أكثر فى نوع المادة فى أخذ هذه المقررات بالمراسلة) .

(١) وكان ناظر المدرسة قد اتخذ الإجراءات لدى جامعة الولاية كي يدرس التلاميذ هذه

وقام التلاميذ باختيار المواد الدراسية بمساعدة مدرسيهم بعد أن أعطوا الفرصة لمناقشة أسئلتهم • وبدأت الدراسة في اليوم التالي وسمح للتلاميذ الذين يرغبون في تغيير بعض المواد التي اختاروها بإجراء التعديل المطلوب ، بعد موافقة آبائهم •

واجتمع ناظر المدرسة بمجلس الطلبة الجديد بعد انتهاء الدراسة في اليوم الثاني ، وفي هذا الاجتماع انتخب الرئيس والوكيل والسكرتير واختار المجلس أحد المدرسين موجهًا للمجلس ، ثم حددت الأغراض التي يرغب المجلس في تحقيقها في هذا الفصل الدراسي •

هذه الاجراءات جميعها لم تساعد التلاميذ على اختيار المواد الدراسية بعناية أكبر مما تعودوه من قبل فحسب ، بل شجعتهم أيضا على التفكير في أهدافهم التعليمية ، وأوجدت الفرصة للتعارف بين المدرسين والتلاميذ • وتحققت هذه الأهداف أيضا عند اتباع نفس الاجراءات في تسجيل برامج الفصل الدراسي الثاني ، حيث تم التسجيل بصورة أحسن وأكثر بساطة •

جماعة التدريب على مهارات الاستدكار والقراءة

عندما قابل ناظر المدرسة المرشد الذي يعمل بمدرسة ثانوية ريفية كبيرة ، شرح له الاجراءات التي اتبعها في افتتاح العام الدراسي ، وتولى المرشد تنظيم مجموعة من جماعات التوجيه تتكون من خمسة وعشرين طالبا من طلبة السنة الثالثة يرغبون في الالتحاق بالجامعة ، وقاموا باستطلاع خطتهم والكليات المختلفة التي يرغبون في الالتحاق بها • وتمت مقابلات فردية بين المرشد والتلاميذ ، استكمالا للجلسات العامة •

وفي هذه المقابلات تبين له أن معظم هؤلاء التلاميذ يرغبون في الالتحاق بالكلية التي تبعد ٣٤ ميلا عن المدرسة ، وكان الأمر الذي يشغل بالهم هو ما عرفوه من الصعوبات الكبيرة التي عانى منها كثير من أصدقائهم في دراستهم الجامعية • ولما كانت دراسة اللغة الانجليزية هي احدى تلك الصعوبات ، فقد استعان المرشد بمدرس اللغة الانجليزية ، الذي قام بدوره بالاتصال بأستاذ اللغة الانجليزية الذي يحاضر الطلبة المستجدين في الجامعة وعرف منه الكثير عما يمكنه تقديمه لتلاميذه لمساعدتهم على التغلب على تلك الصعوبات • وفي

الفصل الدراسي الثاني اتفق ناظر المدرسة مع مدرس اللغة الانجليزية على أن يقوم بتدريس مقرر خاص لهؤلاء التلاميذ الذين يعتزمون الالتحاق بالجامعة .

وبينت الدراسة التتبعية التي أجريت بعد ذلك على التلاميذ المتخرجين في المدرسة والذين رسبوا في الجامعة أن التلاميذ تنقصهم الخبرة في طرق الاستذكار الجيد وخاصة في القراءة ، ولهذا كلف ناظر المدرسة المرشد بمساعدة التلاميذ على علاج مشكلة القراءة وخاصة أنه قد درب على تعليم القراءة (✳) . واتفق على أن تخصص لهؤلاء التلاميذ حصتان أسبوعيا ، واحدة قبل الحصة الأولى والثانية خلال الفترة المخصصة للنشاط المدرسي ، ويفوم فيهما المرشد بمساعدة التلاميذ . وفي الاجتماع الأول الذي عقد في صباح السبت دعا المرشد بعض خريجي المدرسة الذين يدرسون بهذه الكلية بالسنتين الأولى والثانية لحضور هذا الاجتماع ، وقام هؤلاء الخريجون بمساعدة تلاميذ المجموعة بأن شرحوا لهم النواحي التي عانوا بسببها صعوبات كبيرة في دراستهم .

واختار أعضاء الفريق بعد هذه الجلسة الأولى عددا من الموضوعات ، وكانت مناقشة كل موضوع مصحوبة بملاحظات وتطبيقات : فمثلا عندما يقرءون عن طريقة تهيئة الجو المساعد على تركيز الانتباه ، يقوم كل منهم بملاحظة زميل له أثناء عمل واجباته الخارجية ، فكان يذهب الى أحد زملائه في صالة الاستذكار ، أو يزوره في منزله ويسجل ملاحظاته عن كل ما رأى . وقام أعضاء الفريق بمناقشة تلك الملاحظات في إحدى جلساتهم .

وعندما قاموا بدراسة وسائل استخدام المكتبة ، حضر أمين المكتبة وأجاب عن أسئلتهم . وفي إحدى الحصص العادية كلفوا بالكتابة عن موضوع في المكتبة ، وعلى أثره قاموا بمناقشة الصعوبات التي اعترضتهم في الاجتماع التالي ، وزاروا أيضا مكتبة الكلية لكتابة تقرير كلفوا بإتمامه هناك . وكانت الخطوة الثالثة هي دراسة موضوع «كتابة المحاضرات» وكتبوا فعلا المحاضرات التي ألقى عليهم في بعض الدروس ، ثم اطلع كل مدرس على ماكتبوه في أثناء محاضرتهم ، وطلب منه أن ينقد ماكتبه كل تلميذ . ونوقشت مقترحات

(✳) المقصود بتعليم القراءة هنا ، هو تدريب التلاميذ على سرعة القراءة وسرعة استيعاب

المدرسين في أحد الاجتماعات ، وعندما وضعوا جداول الاستذكار خططوها بأنفسهم ، ثم ناقشوها معا ، وبعد ذلك درسوا موضوعات متعددة مثل : قراءة الموضوعات العلمية ، والقراءة للترفيه ، والمراجعة للامتحانات ، وتادية الامتحانات ، وكتابة البحوث ، واختيار المدرسين المحبوبين والاستعانة بهم ، كما درسوا الخدمات التوجيهية والارشادية التي تقدمها الكلية للطلاب في المدينة الجامعية .

وتولى المرشد في مقابلات خاصة مساعدة بعض التلاميذ في مشكلات القراءة الخاصة بهم ، استكمالاً لما يتم في اجتماعات الفريق . وكان المرشد يساعدهم أيضاً على تحديد المقررات الدراسية التي سيختارونها للفصل الدراسي الأول ، عند التحاقهم بالكلية ، وبهذا يشجعهم على التفكير في أهدافهم التعليمية وعلى تقويم نواحي القوة ونواحي الضعف في قدراتهم في ضوء ما يقدم في الكلية من دراسات .

وقد نجح هذا الفريق الذي أشرف على تنظيمه المرشد للتدريب على مهارات الاستذكار في تحقيق هذا الغرض ، كما نجح في التعرف الى التلاميذ الذين يعانون صعوبة في اللغة الانجليزية والذين قام مدرس اللغة الانجليزية باعطائهم دروساً خاصة لتقويتهم . وفي نفس الوقت أفادت اجتماعات الفريق في تشجيع هؤلاء التلاميذ على التفكير في وضع خطط مستقبلهم التعليمي .

مجموعات دراسة المهن والكليات الجامعية

الدراسة العملية للأعمال :

وهذه تفاصيل خبرة من نوع آخر عاشها أحد المرشدين مع جماعة أخرى من تلاميذ السنة الثالثة الثانوية . ومع أنه كان حاصلاً على درجة الماجستير في التوجيه ، فقد كان يدرس الحساب لأربعة فصول ، ويعطى دروساً في التوجيه المهني لفصل آخر ، وكانت مادة التوجيه المهني مادة اختيارية بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ، وفي الفصل الدراسي الأول قام التلاميذ بدراسة أنفسهم وما لديهم من قدرات ، والأعمال التي يفضلها كل منهم ووسائل الحصول على العمل (وتطلب هذا البرنامج تطبيق بعض الاختبارات السيكولوجية) ، وكان على كل تلميذ أن يقوم في هذا البرنامج بدراسة إحدى المهن في البيئة .

وأدت دراسة مهن البيئة الى تخطيط برنامج عملى للتدريب على الأعمال تقدم له أربعة عشر تلميذا من تلاميذ السنة الثالثة الذين كان عددهم ثمانية عشر تلميذا . وقبل انتهاء الفصل الدراسى الأول اتخذت الاجراءات لاحاق هؤلاء التلاميذ الأربعة عشر بأعمال تناسبهم فى فترات لا تتعارض مع جدول الحصص الخاصة بهم . وأعد ناظر المدرسة الترتيبات اللازمة كى يقوم المرشد بزيارة هؤلاء التلاميذ فى الأماكن التى يعملون بها ، وكانوا يتلقون توجيهات من المرشد ومن صاحب العمل ويلتقون لمدة ساعتين مساء أسبوعيا . وفى هذا الاجتماع كانوا يناقشون ما مر بهم من خبرات فى أثناء العمل وينيرون ماقابلهم من مشكلات ، وكثيرا ماكانوا يقومون بتمثيل أدوار تدور حول المشكلات التى يحتاجون الى مساعدة فى حلها .

الدراسات التتبعية

وقد ترتب على خبرة المرشد مع هؤلاء التلاميذ الذين كانوا يتدربون عمليا فى ميادين العمل أن بدأ معهم نوعا آخر من نشاط التوجيه الجمعى . ونتيجة لتعاونهم فى العمل بدءوا يفكرون فى الأعمال التى يقوم بها زملائهم الذين تخرجوا حديثا فى المدرسة ، واستقر رأيهم على عمل دراسة تتبعية لهؤلاء الذين تخرجوا حديثا قد تزودهم بصورة واقعية لما يمكن أن ينتظروهم بعد تخرجهم .

وبدأت مجموعة الدراسة التتبعية باعداد الحطة ، ثم عرضوها على زملائهم تلاميذ السنة الثالثة . وعقد تلاميذ الفصل اجتماعا خاصا نوقشت فيه كل تفاصيل الحطة ومسئولية كل فرد منهم ، وكان التلاميذ الذين أعدوا الحطة يشعرون أنها لا يمكن أن تنجح الا اذا تعاون فى تنفيذها كل تلاميذ الفرقة . وبعد أن وافق الجميع على الحطة ، اختار كل تلميذ أسماها بعض خريجي الدفعتين الأخيرتين الذين سيتولون متابعتهم . ولما كان كل منهم قد اختار المتخرجين الذين يعرفهم معرفة شخصية ، فقد أخذ على عاتقه البحث عن أحدث عنوان لكل خريج ممن اختارهم . وفى حصة اللغة فى اليوم التالى اتفقوا على اختيار الفقرات الآتية ليكتبها كل منهم فى خطاب يرسله الى الخريجين :

« يقوم تلاميذ السنة الثالثة بمحاولة للتعرف الى ما يقوم به الزملاء الذين تخرجوا حديثا فى المدرسة حاليا من أعمال . اننا نشعر أن المعلومات

التي ستزودنا بها يمكن أن تعطينا أوضح صورة عما يمكننا توقعه عندما نخرج ، وقد وقع اختياري عليك لأنني أعتقد - لما بيننا من علاقة - أنك ستعمل كل جهدك للاجابة على خطابي هذا ، وأعلم جيدا أننا نستطيع أن نعتد عليك في الحصول على تلك المساعدة .

وستجد مرفقا بخطابي هذا قائمة أرجو أن تضع عليها اجاباتك على ماورد بها من أسئلة ، وستجد طيه أيضا مظلوما عليه العنوان وطابع البريد .

وسيقوم اثنان من زملائنا بتلخيص الاجابات التي ستصلنا لثقتنا بقدرتهما على القيام بهذا العمل، وبأننا نستطيع ائتمانهما على الاحتفاظ بسرية كل ماورد بها من معلومات عن أصحابها . ونحن نطمح في صراحتكم التامة ، ونرجو أن تضعوا ثقتكم في هذين الزميلين ، وأملنا كبير في تأدية هذه الخدمة لنا فور تسلم هذا الخطاب » .

وكان الاستفتاء الذي اتفق على ارساله يحوى الأسئلة الآتية :

- ١ - ما الذي تفعله الآن ؟ اذا كنت تعمل فاذكر لنا طبيعة العمل الذي تقوم به . واذا كنت تدرس فنجو افادتنا عن الغرض الذي تسعى الى تحقيقه عن طريق تلك الدراسة .
- ٢ - كيف اتخذت قرارك بشأن ماتقوم به الآن ؟
- ٣ - اذا كنت تعمل الآن فكيف حصلت على عملك ؟
- ٤ - مامقدار المرتب السنوى الذى يبدأ به عادة الشخص الذى يلتحق حديثا بمثل هذا العمل ؟
- ٥ - ماهو دخل الاشخاص الذين يقومون بمثل هذا العمل بعد مضى عام من التحاقهم به ؟
- ٦ - هل تنوى أن تتخذ من هذا العمل مهنتك الدائمة ؟
- ٧ - اذا لم تكن قد التحقت بهذا العمل أو لم تكن تدرس للحصول على تلك الوظيفة ، فما هو الطريق الذى تعتقد أنه يوصلك اليها ؟

٨ - ماهى الخبرات المينة ، من بين ماتعرضت له من خبرات فى المدرسة الثانوية ، التى أفادتك أكثر من غيرها فيما تقوم به الآن ؟

٩ - اذا فرض وعادت بك عجلة الزمن الى الوراء - الى الفصل الدراسى الثانى بالسنة النهائية للمدرسة الثانوية - فما الذى كان يمكنك عمله مختلفا عما فعلته فعلا ؟

١٠ - أين تعمل ؟

١١ - ماهو عنوان مراسلاتك ؟

وبعد أن أعاد الحريجون الاستفتاءات قام المرشد بمساعدة التلميذين اللذين اختيرا لتفريغ الاجابات فى تخطيط عملية تلخيص ماورد بها من بيانات . وبعد الانتهاء من عمل الملخص المذكور قلما تقريراً شفويا أمام طلبة الفرقة النهائية وأودعا صورة مكتوبة منه بالمكتبة .

وبالاضافة الى المعلومات القيمة التى زودت بها هذه الدراسة تلاميذ الفرقة ، فقد شجعتهم على التفكير الجدى فى مستقبلهم ، وفضلا عن ذلك أتاحت الفرصة لكثير من التلاميذ الآخرين وهيئة التدريس للاستفادة من هذه البيانات .

نوادى التوجيه المهنى

يكاد يكون فى كل مدرسة ثانوية تقريبا أنواع من النشاط المدرسى تحت اشراف المدرسين مثل نادى الرياضيات ونادى الآداب ونادى العلوم ، ونادى الفنون والصناعات التطبيقية . وغالبا يتولى الاشراف على تلاميذ هذه النوادى أحد مدرسى المواد المفضلة عند التلاميذ . وفى كثير من الأحيان يبحث التلاميذ عن مدرس له هواية تتفق مع هوايتهم ، كما يحدث مثلا عند تكوين ناد أو جمعية تصوير فى مدرسة لا يدرس فيها التصوير كمادة .

والواقع أن دراسة المادة التى يختارها التلاميذ ، رغم أنهم يميلون اليها ، ليست كافية فى حد ذاتها . فدراسة المهن المتصلة بالمادة التى يفضلها التلاميذ مثلا لها قيمة كبيرة . وهناك كثير من المدرسين الذين يعطون اهتماما

زائدا للأعمال التي يقوم بها الياقات البيضاء أكثر مما يعطون للعمل اليدوى .
والواقع أننا لا ننتظر أن يفكر كل التلاميذ الذين يحبون مادة معينة أن
يلتحقوا بأعمال تتصل بهذه المادة ، ولذلك كان من واجب المشرفين على
التلاميذ أن يساعدوهم على استكشاف فرص الأعمال أو الهوايات المختلفة التي
لها صلة بتلك المادة .



أيام المهن

يطلق العاملون في ميدان التوجيه هذا الاصطلاح « أيام المهن » (١) على
الأيام التي تخصص فيها فترات زمنية طويلة يقوم التلاميذ فيها بدراسة
المهن والأعمال المختلفة ، كما يفعلون في نوادي التوجيه المهني السابق ذكرها.

Gertrude Forrester, Methods of Vocational Guidance, (١)
D.C. Heath, Boston, 1951.

ويستطيع الموجهون أن يرسموا خطة « أيام المهن » بحيث تحقق جزءا من أهداف نواى التوجيه المهنى ، ولو أنه أحيانا يخشى أن تكون الخدمات التى تقدم للتلاميذ فى هذا اليوم على مستوى مظهرى أو سطحي نسبيا . وعن طريق التخطيط الدقيق والمتابعة يمكن أن تكون لهذه الخبرات قيمة كبيرة . وحتى فى هذه الحالة كثيرا ما تكون المعلومات التى يحصل عليها التلاميذ عن المهن ، معلومات غير دقيقة أو كاملة .

ومن الضرورى أن يكون للتلاميذ دور ايجابى فى رسم خطة « أيام المهن » . ولعل الأفضل فى هذه الحالة أن يقوم برسم الخطة لجنة من التلاميذ والأساتذة . وبعد أن تنتهى اللجنة من عملها ، يجب أن يخصص وقت فى الحصص يساعد فيه المدرسون التلاميذ على اختيار اجتماعات « الورش الدراسية » التى سيشترون فيها وتحديد الموضوعات التى ستدور حولها أسئلتهم . وعادة تخصص اللجنة ضمن البرنامج وقتا لاجتماع جميع التلاميذ يدعى اليه أحد الخبراء لمناقشة مشكلة اختيار المهنة ، وبعد ذلك تعقد جلسات المجموعات الصغيرة الفرعية بتوجيه الخبراء والموجهين .

ولا تنتهى مهمة لجنة الأساتذة بوضع الخطة العامة واختيار الخبراء والموجهين ، بل يتبقى بعد ذلك كثير من الأعمال المكملة للخطة . فإذا كانت اللجنة قد قامت باستفتاء التلاميذ للكشف عن ميولهم قبل اختيار الموجهين فإنه من الضرورى إعادة الاستفتاء قبل تحديد الاجتماعات التى سيحضرها كل تلميذ فعلا . ولا شك أن كثيرا من التلاميذ يستفيدون من المقابلات الارشادية الفردية أيضا قبل بدء « أيام المهن » . ولابد للجنة أن تدعو الخبراء وتعطيهم فكرة عن البرنامج وأهدافه ، وكذلك لابد للجنة أن تعطى التعليمات والتوجيهات الخاصة لرؤساء الفصول والمضيفين أو المضيفات من التلاميذ والتلميذات . وتأتى بعد ذلك مسألة الدعاية واعداد الغرف التى ستجتمع فيها اللجان وتنظيم المناسبات الاجتماعية كحفلات الشاى وغيرها . وبالنسبة للمدارس الصغيرة كثيرا ما يتم اشتراك عدد من مدارس الحى فى برنامج موحد ، وفى هذه الحالة يتضمن البرنامج غالبا حفلة عشاء أو حفلة ترفيه .

ومن الضرورى أن تعقد لجان الورش الدراسية برئاسة التلاميذ ، وفى كل جلسة (لا تستغرق أكثر من ساعة عادة) يخصص ربع ساعة على الأكثر للخبر أو الضيف يحاضر فيها التلاميذ عن الموضوع المحدد . وهذا الوقت كاف لاعطاء فكرة عامة عن المهنة ، وكيف يعد الفرد نفسه لها وكيف يمكن

الحصول على العمل ، وموضع هذه المهنة بين المهن المختلفة • ولهذه الفترة التي يلقي فيها الحبير حديثه أثر هام ، وهو إثارة اهتمام التلاميذ وحماستهم • ومن الضروري أن يستعد التلاميذ قبل الاجتماع بأعداد الأسئلة التي سيوجهونها للمحاضر بعد انتهائه من القاء كلمته حتى لا يضطر الى الاستمرار في الحديث حتى نهاية الاجتماع • ولا شك أن الاستعداد بالأسئلة قبل الاجتماع يجعل المحاضر مشغولا طول الوقت بالإجابة عنها • ويساعد قيام التلميذ رئيس اللجنة (المقرر) بتلخيص الموضوع على اعطاء الفرصة للمحاضر كي يصحح ما يكون قد علق بأذهان البعض من أفكار أو انطباعات خاطئة أثناء المناقشة •

ولابد من عمل دراسة تتبعية مع التلاميذ والخبراء بعد انتهاء أيام المهن. فاللجنة لابد أن ترسل خطابات شكر وتقدير للخبراء وأن تعد خطة لتقويم البرنامج بوساطة التلاميذ أنفسهم ، فكثيرا ما تضيع الفوائد التي يمكن أن يحققها البرنامج اذا لم يتح لبعض التلاميذ الفرصة لمناقشة وتقويم البرنامج • ولهذا كان من الضروري أن يخصص المدرسون وقتا يساعدون فيه التلاميذ على تقويم وتحليل ماتعلموه ، ومساعدة غيرهم من التلاميذ على الإجابة عما يراودهم من استفسارات أو أسئلة • وقد يتمكن التلاميذ من الإجابة عن هذه الأسئلة بالبحث وقراءة الكتب والنشرات المناسبة ، وقد يحتاج الأمر الى أن يقصدوا شخصا مختصا أو مؤسسة من مؤسسات البيئة لجمع البيانات اللازمة • ويحتاج بعض التلاميذ الى جهود أخصائي نفسي ذي خبرة وكفاية لمساعدتهم على دراسة وتقويم أنفسهم والتعرف الى قيمهم وأغراضهم وقدراتهم، وتخطيط برنامج التدريب الذي يؤدي بهم الى تحقيق أغراضهم •

يوم الجامعات

تقوم مدارس كثيرة بتنظيم برامج «لورش» دراسية أخرى مثل «أيام المهن» منها برنامج يوم الجامعات الذي ينظم لتلاميذ السنة النهائية بالمرحلة الثانوية، ومع أن هذا البرنامج يطلق عليه « يوم الجامعات » عادة ، الا أنه يعطى التلاميذ فرصة للتزود بمعلومات يستقونها من مندوبين من جميع المعاهد التي يلتحق بها خريجو المدارس الثانوية ، حيث تتخذ الترتيبات لكي يجتمع هؤلاء المندوبون بمجموعات التلاميذ الذين يبدون رغبة في الالتحاق بمعاهدهم • ومن المتبع أيضا عقد مقابلات فردية بين هؤلاء المندوبين وبعض التلاميذ •

ولما كان هناك تشابه بين فكرة أهداف « أيام المهن » و « يوم الجامعات » فسئكتفى بعرض ملخص للخطوات الواجب اتباعها فى تنظيم برنامج يوم الجامعات :

- تكوين لجنة من التلاميذ والأساتذة ينتخبها الأساتذة وناظر المدرسة ومجلس الطلبة ، وتكون مسئولة عن البرنامج ، وتنظيم الورش الدراسية . وعلى رئيس اللجنة أن يعد قائمة بالمدارس والكليات والمعاهد التى تشترك فى البرنامج ، وعمل استفتاء للتلاميذ لخصر رغباتهم تمهيدا لاشتراكهم فى الورش الدراسية التى يتكون منها البرنامج ، واختيار المندوبين الذين سيحتاج التلاميذ الى معونتهم . واذا كان هناك معهد لم يتطوع بإرسال مندوب لحضور البرنامج ، وأبدى عدد من التلاميذ اهتمامهم بهذا المعهد ، فلا بد للجنة أن تتصل بالمعهد المذكور لإرسال مندوب عنه لحضور البرنامج .

- بعد تحديد موعد اجتماع الورش الدراسية ، لابد أن تخطر اللجنة المدارس والكليات والمعاهد بالتاريخ المحدد والعدد التقريبى للتلاميذ الذين يحتمل أن يقابلهم مندوب المعهد والمكان الذى سيلتقى بهم فيه .

- اذا تضمن البرنامج اجتماعا افتتاحيا عاما ، فان على اللجنة أن تختار المتحدث الذى سيلقى كلمة الافتتاح وتدعوه وتعطيه فكرة واضحة عن البرنامج ، وأهدافه ودوره فيه . ويوضح المتحدث عادة فى هذه الكلمة الأسس والمحكات التى توجه التلميذ عند اختياره للكلية أو المعهد الذى سيلتحق به . وقد يقترح على التلاميذ بعض النواحي التى يجب أن يستفسروا عنها من مندوبى المعاهد والكليات .

- على اللجنة أن تختار القادة من التلاميذ وتعطيهم التعليمات اللازمة .

- جرت العادة فى بعض المدارس ، على أن تدعو التلاميذ الذين تخرجوا حديثا فى المدرسة والتحقوا بالمعاهد والكليات المشتركة فى البرنامج ، وتدعو بعض المدارس أولياء الأمور أيضا للاشتراك فى البرنامج

- على المدرسين والمرشدين مساعدة التلاميذ المشتركين فى البرنامج على تحديد الموضوعات التى يرغبون فى الاستفسار عنها والأسئلة

التي تدور غالبا حول شروط القبول والمصروفات وفرص التدريب المهني والفني التي يقدمها المعهد وفرص العمل بعد التخرج وترتيبات الإقامة والسكن .

— بعد انتهاء البرنامج لابد أن تستعين اللجنة بالتلاميذ والمدرسين ومندوبي المعاهد ، على تقويم البرنامج وبالتالي الوصول الى مقترحات لتحسين البرامج التالية وتغيير ماقد يرسم من برامج لأيام أخرى تنظم للجامعات ، ورسم خطة تتبعية يشترك فيها التلاميذ لتحقيق استفادة التلاميذ الكاملة من برنامج الورش الدراسية .

وبهذا نكون قد استعرضنا فوائد ومميزات « أيام المهن » ، ولكن يجب ألا يفوتنا ذكر ماقد يعترض هذه البرامج من صعوبات . فمن الطبيعي أن يوجه اهتمام خاص لتخطيط هذه البرامج ، واختيار المشرفين والخبراء حتى تحقق أحسن النتائج . وحتى في هذه الحالة قد يتعذر تجنب ولاء أو تحيز البعض لمهنة أو تجارة أو صاحب عمل أو معهد من المعاهد . ومن عيوب بعض هذه البرامج أن الدعاية للاشادة بهذه البرامج قد تؤدي الى ارضاء الجمهور وهيئة المدرسة ، والى اشباع غرورهم الى درجة تنسيهم اجراء اللازم نحو الاستفادة من نتائج جهودهم في تحسين برامج التوجيه بالمدرسة . ويجب ألا ننسى أنه مهما كان لهذه البرامج من قيمة وفائدة ، فانها لا تمثل كل برنامج التوجيه بل جزءا منه .

تدريس المهن ضمن المنهج

يلجأ كثير من المدارس التي لا تقدم برنامجا كاملا للتوجيه الى تخصيص وقت في منهجها لدراسة وحدة خاصة عن المهن أو تدريس مقرر خاص عنها^(١).

وعادة يقوم التلاميذ حتى قبل التحاقهم بالمدرسة الثانوية بزيارة المؤسسات الصناعية في البيئة . ويتعلم التلاميذ خلال هذه الزيارات الميدانية الكثير عن انتاج الصناعات المحلية ، وعن الأعمال التي يتخذها بعض أهل الحى

(١) Max F. Baer and Edward C. Roeber, Occupational Information : Its Nature and Use, Science Research Associates, Chicago, 1951.

هنا يعيشون منها • ويتعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية الكثير عن المهن من قراءة الكتب التى قد يجدونها متصلة بهذا الموضوع فى مكتبة المدرسة أو المكتبة العامة فى المدينة •

وغالبا يبذل التلميذ الجهد الأكبر فى دراسة المهن والأعمال المختلفة بعد أن يلتحق بالمدارس الثانوية • ويمر عدد كبير من الطلبة بهذه الخبرات فى السنة الأولى ، والبعض الآخر فى السنة الثانية أو الثالثة الثانوية • وإذا كانت المدرسة تقدم دراسة المهن فى السنة الأولى أو الثانية أو الثالثة ، فمن واجب المدرس أن يأخذ فى اعتباره عند تدريسها مستوى نضج التلاميذ •

وليس باستطاعة معظم تلاميذ الصف الثالث الاعدادى أو الأول الثانوى أن يدرسوا هنا معينة بالفصل ، أو أن يصلوا الى قرارات بشأن مستقبلهم المهنى ، ولكن تناسبهم دراسة الأعمال الرئيسية السائدة فى الاقليم الذى يعيشون فيه • ومن الضرورى أن يعرفوا شيئا عن ظروف الحياة وطبيعتها ووسائل الترفيه المختلفة فى البيئة التى يعيشون فيها أيضا • وفى هذه المرحلة يكون التلاميذ على استعداد لمناقشة الأغراض التى يسعون الى تحقيقها فى المدرسة الثانوية ووضع خطة مبدئية مؤقتة لما يمكنهم عمله بعد التخرج فيها •

ويجب أن تهيأ الفرصة للتلاميذ فى مقرر عن المهن يدرس فى السنة الثالثة الاعدادية لوضع الخطة (١) التى سيسيطرون عليها فى سنوات المدرسة الثانوية الثلاث ويجب أن تتناول هذه الخطة أهدافهم التعليمية ، وفكرة عن أهدافهم المهنية ، ونوع المدرسة الثانوية التى يرغبون فى الالتحاق بها (ثانوى فنى أو ثانوى عام) ، والمواد التى سيدرسونها ، وأوجه النشاط التى يرغبون فى ممارستها •

ولما كانت أغراض التلاميذ تختلف بين سنة وأخرى ، فإن من الطبيعى أن تتغير أهدافهم التعليمية بالتالى • ويحتم هذا التغيير على المدرسين والمرشدين أن يساعدوا التلاميذ على تفهم الأسباب والعوامل التى حددت أغراضهم الأصلية ، وتلك التى أدت الى تغيير هذه الأغراض •

ولكى يمر طالب السنة الثالثة الاعدادية بالخبرات المذكورة آنفا ، لابد أن يدرس نفسه ويعرف نواحي الضعف ونواحي القوة فيها • وتزداد حاجته لدراسة نفسه عندما يفكر فى مستقبله المهني والعمل المعين الذى يجب أن يلتحق به • هذه الدراسة من المفروض أن تتم فى المقررات المهنية التى تدرس للصفوف العليا ، أو فى وحدة عن المهن تدرس ضمن إحدى المواد الدراسية الأخرى فى السنوات النهائية من المرحلة الثانوية • ولما كان هناك احتمال دائما فى أن يغير الإنسان مهنته مع مر السنين ، فإن من الضروري للتلميذ ألا تقتصر دراسته على التعمق فى عدد قليل من المهن التى تروق له ، بل لابد من دراسته لعدد آخر من المهن ذات الصلة بها •

ولأننا سنتناول فى الفصل التالى وسائل دراسة المهن المختلفة ، ولما كنا قد عالجنا موضوع الاعداد للتوجيه الجمعى السليم ، فسنناول هنا فقط خلاصة المقررات المهنية :

المقرر المهني للسنة الثالثة الاعدادية

- ١ - الفرص التعليمية المتاحة للتلميذ فى المدرسة •
 - (أ) المناهج الخاصة التى تقدمها المدرسة ، والمقررات الدراسية التى تقع تحت كل منهج •
 - (ب) أوجه النشاط المدرسى التى تقدمها المدرسة ، أو التى يمكن تقديمها للتلاميذ •
 - (ج) اشتراك التلاميذ فى رسم السياسة العامة للمدرسة •
 - ٢ - تعريف التلاميذ بما يمكنهم توقعه ، والأهداف التى يمكنهم تحقيقها عن طريق المدرسة الثانوية •
 - ٣ - دراسة الحطة التعليمية وتنميتها •
 - ٤ - أهم مراكز الأعمال التى يمكن أن يتقدم التلاميذ للعمل بها بعد التخرج فى المدرسة :
- (أ) المنتجات التى تنتجها تلك المراكز •
 - (ب) ظروف العمل فى هذه المراكز أو فى الصناعات المختلفة •

(ج) ظروف وطبيعة الحياة فى المنطقة التى يعيش فيها العاملون بهذه المراكز .

(د) نوع العاملين الذين يستخدمون فى كل مركز أو صناعة .

٥ - دراسة المهن التى يفضلها التلميذ .

المقرر المهنى للسنة الثالثة الثانوية

١ - دراسة التلميذ لنفسه فى ضوء خبراته السابقة سواء المتصلة منها بالعمل المدرسى أو بالمهن التى يحتمل أن يكون قد اشتغل بها .

(أ) تحليل للأعمال والمواد الدراسية التى كان التلميذ يفضلها على غيرها .

(ب) تحليل للأعمال والمواد الدراسية التى كان التلميذ متفوقا فيها .

(ج) تحليل للأعمال والمواد الدراسية التى كان التلميذ يكرهها .

(د) تحليل للأعمال والمواد الدراسية التى كان التلميذ متخلفا فيها .

(هـ) تحليل للأعمال والمواد الدراسية التى كان التلميذ يتجنبها والأسباب التى من أجلها كان يتحاشاها .

٢ - تحديد وتحليل الأعمال التى يفضلها التلميذ (يمكن استخدام قوائم الميول المهنية والتحليل الخاص للرغبات التى يبيدها التلميذ) .

٣ - دراسة المهن والأقسام التى تقع تحتها المهن التى يفضلها التلميذ :

(أ) جمع ودراسة المعلومات المهنية .

(ب) التعرف الى الشروط الأساسية للالتحاق بالأعمال المعينة .

(ج) طبيعة برنامج الاعداد لهذه المهن .

(د) طبيعة الأعمال التى يبدأ الفرد العمل بها فى أول دخوله بالمهنة المعينة .

٤ - المراكز الرئيسية للتشغيل فى الاقليم •

(أ) الأعمال الحالية التى التحق بها الذين تخرجوا حديثا فى المدرسة •

(ب) المراكز المختلفة الأخرى التى تستخدم الخريجين •

(ج) فرص الترقى فى العمل •

(د) الأعمال أو المنتجات التى تتم أو تصنع فى تلك المراكز •

(هـ) الظروف التى يعمل تحتها العامل •

(و) ظروف وطبيعة الحياة التى يعيشها العامل •

٥ - البحث عن العمل :

(أ) الهيئات التى تساعد الشباب للحصول على عمل •

(ب) الصفات أو الخصاص التى تهم أصحاب الأعمال •

(ج) التقدم للحصول على العمل •

٦ - اختيار المعاهد التى يمكن أن يلتحق بها خريجو المدارس الثانوية •

٧ - التخطيط فى ضوء الخطة العسكرية •

واذا لم تكن المقررات المهنية الخاصة ضمن منهج المدرسة ، أمكن استخدام المقترحات السابقة فى بناء وحدات دراسية شاملة تدخل تحت المواد الدراسية المقررة على السنة الثالثة الاعدادية أو الثالثة الثانوية • ومن الضرورى أن يساعد المدرسون التلاميذ فى مرحلة مبكرة من التعليم الثانوى على أن يحددوا بصفة عامة أهدافهم التعليمية • وقبيل التخرج فى المدرسة الثانوية لابد أن يكون كل تلميذ قد توصل الى قرارات بشأن مستقبله التعليمى أو المهنى (ولسوء الحظ يترك عدد من الشباب المدرسة الثانوية قبل أن يصلوا الى مرحلة من النضج ، تسمح لهم باختيار مهنة المستقبل) • ويستفيد الطلبة عادة من هذه المقررات المهنية وخاصة اذا استكملت بالخدمات الارشادية •

مؤتمرات التلاميذ

ذكرنا سابقا أن إحدى المدارس الثانوية كانت تعطى التلاميذ الفرصة لمناقشة موضوعات من اختيارهم فى المحصص الأساسية . ومع أن بعض المربين ينصحون باتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة هذا النوع من النشاط فى المحصص، فإن كثيرين منهم لا يؤمنون بهذا المفهوم فى التدريس . ومع مثل هؤلاء لا يجد التلاميذ فرصة فى حصصهم لمناقشة مثل هذه الموضوعات . ويمكن للمدرسة فى هذه الحالة أن تخصص وقتا يجتمع فيه التلاميذ لمناقشة الموضوعات الخاصة التى تهمهم فى شكل مؤتمر أو مجلس .

ولكن كيف تهيء المدرسة للتلاميذ هذه الفرصة ؟ يستطيع المدرسون أولا : أن يستعينوا بلجنة من التلاميذ والأساتذة ، تقوم بتحديد واختيار موضوعات تناقش فى الاجتماعات الخاصة للتلاميذ . نانيا : يناقش أعضاء هذه اللجنة الفكرة مع بعض جماعات التلاميذ مثل جماعة الريادة . وبعد هاتين الخطوتين يستطيع لجنة التلاميذ والأساتذة أن يحددوا تفاصيل الخطوة وأن يعدلونها فى ضوء نتائج عملية التفويم .

ولعل ما قام به أحد المرشدين النفسيين فى توجيه مثل هذه الاجتماعات يوضح لنا كيف يمكن للمدرسة تنظيم هذه الاجتماعات . فقد قررت لجنة التلاميذ والأساتذة فى إحدى المدارس وضع صندوق للأسئلة يضع فيه التلاميذ مقترحاتهم بشأن المشكلات التى يرغب التلاميذ فى مناقشتها وبشأن الأشخاص الذين يعتقدون أنهم أصلح من غيرهم لتوجيه سير المناقشة فى هذه الموضوعات بالذات . وقامت لجنة التلاميذ والأساتذة بفحص المقترحات واختيار الموضوعات التى ستناقش وأسماء أعضاء اللجنة التى ستوجه المناقشة ، ثم أعلنت اللجنة برنامج المؤتمر فى جريدة المدرسة وعلى لوحة الاعلانات ، وقام التلاميذ أعضاء اللجنة بتوزيع تذاكر الدعوة للاجتماع ، فقد كانت الغرفة المخصصة لهذه الاجتماعات لا تتسع لأكثر من ٥٠ طالبا ، ولذا وزعت التذاكر حسب أسبقية التقدم لطلبها ، وفى أكثر من مناسبة أحرزت المؤتمرات نجاحا اضطرت معه اللجنة الى إعادة عقده ليحضره من لم تتح له الفرصة لحضوره فى المرة الأولى .

وقام بتوجيه المناقشة أربعة أو خمسة تلاميذ فى معظم الاجتماعات . ومع أن لجنة التلاميذ والأساتذة هى التى راجعت الأسئلة المقترحة ذات الصلة

بالموضوع الذى وقع عليه الاختيار ، وهى التى ساعدت التلاميذ الذين سيوجهون المناقشة على رسم خطة تقويم الموضوع فى المؤتمر ، فقد ترك لهؤلاء التلاميذ مطلق الحرية فى توجيه المناقشة فى أثناء الاجتماع العام . وخصص لكل تلميذ منهم دقيقتان أو ثلاث لتحليل المشكلة من وجهة نظره هو ، وبعد انتهاء كل منهم من القاء كلمته ، فتح مقرر المؤتمر باب المناقشة للحاضرين الذين استجابوا بحماسة . وفى بعض الأحيان تطلب الأمر الاستعانة بأشخاص معينين للإجابة عن الأسئلة التى يتعذر الإجابة عنها ، أو لارشاد التلاميذ الى المصدر الذى يمكنهم الاستعانة به . وأدرك التلاميذ أن موضوعات المناقشة كانت هى تلك التى اقترحوها ، ولهذا أسهموا إيجابيا فى المناقشة واستمعوا لما دار فيها ، وكان سلوكهم ممتازا لأنهم شعروا بأن المؤتمر مؤتمريهم ، ولهذا أرادوا له النجاح . وحصل التلاميذ على إجابات لأسئلتهم وساعدوا غيرهم على الإجابة عما تقدموا به من أسئلة وتعلموا كيف يتوصل زملاؤهم لحل مشكلاتهم المشابهة .

الحفلات والاجتماعات الترفيهية

فى مؤتمرات التلاميذ تعالج أنواع متعددة من المشكلات والموضوعات ، ومع هذا فغالبا تقع المشكلة تحت واحد من الأقسام الآتية :

التخطيط التعليمي ، التخطيط المهني ، التكيف الاجتماعي .

وتخصص الحفلات والاجتماعات الترفيهية فى الواقع لمعالجة مشكلات التكيف الاجتماعي ، ولهذا تخطط هذه المناسبات الاجتماعية بحيث تساعد التلاميذ على تعلم قواعد السلوك السليم فى الحفلات الرسمية وغيرها .

فى إحدى المدارس الثانوية عقد اجتماع بحضور مدرسة التدبير المنزلى، وكانت فى نفس الوقت مشرفة السنة الثالثة ، لوضع برنامج أهم حفلة من حفلات المدرسة ، وهى الحفلة التى تقام فى آخر العام الدراسى . وكانت المدرسة قد أقامت حفلة مشابهة فى العام الماضى ، الا أن التلميذات لم يستمتعن بها بالدرجة الكافية ، فقد كان بينهما عدد من التلميذات ليس لديهن علم بقواعد « الإتيكيت » والتصرف السليم فى مثل هذه الحفلات . ولهذا السبب استقر رأى على الاهتمام بهذه الناحية فى اعداد حفلة هذا العام وعمل حفلات تجريبية أو بروفات لها ، وأسهم فى ذلك طالبات الفرق الثلاثة .

التوجيه فى حصة الرياضة (*)

من الطبيعى أن تكون فترات الرياضة مجالا لكثير من نشاط التوجيه الجمعى، فهى فترة يستطيع التلاميذ فيها تحسين مهاراتهم ومناقشة مشكلاتهم، كما أنها تمثل الوحدة الأساسية فى تنظيم حكومة التلاميذ بالمدرسة .

وهناك عوامل وأسباب متعددة يمكن اعتبارها مسئولة عن فشل الرياضة فى تحقيق أهدافها . ففى كثير من الأحيان تكون الفترة المخصصة للرياضة قصيرة لدرجة لا تسمح بانجاز أى شئ له قيمة خلالها . وفى الغالب لا يعرف المدرسون الذين تسند اليهم مهمة الاشراف على حصة الرياضة مهمتهم الحقيقية وما يمكنهم تحقيقه خلال فترة الرياضة . وقد يكون لديهم بعض المشروعات ولكنهم يعجزون عن معرفة طريقة تنفيذها . وفى بعض الأحيان لا تتوافر للمدرسين فرصة الاتصال بتلاميذهم الا خلال الدقائق القليلة لحصة الرياضة .

ومع كل فقد قامت احدى المدارس الاعدادية بتخطيط برنامج للرياضة ، لعلنا نستفيد من دراسته هنا . ولم تكن برامج الرياضة تلقى نجاحا يذكر فى السنوات السابقة ، ولهذا طالبت هيئة التدريس ناظر المدرسة بتكوين لجنة تكون مهمتها :

١ - اختيار احدى الخدمات التى يمكن أن تحل محل فترة الرياضة وتؤدي وظيفتها .

أو ٢ - رسم برنامج معدل لفترة الرياضة .

وبعد أن ناقشت اللجنة الاقتراحين استقر الرأى على الاقتراح الثانى ، ووضعت خطة لبرنامج وافق عليه أعضاء هيئة التدريس . وفيما يلى التوصيات التى تضمنتها تلك الخطة :

(*) حصة الرياضة او مايعرف باسم Home room period هى فترة قد تكون ساعة او أكثر اسبوعيا يجمع فيها عدد من التلاميذ فى حجرة خاصة فى جو رققت منه الرسميات والكلفة يناقش فيه التلاميذ تحت اشراف الرائد او المرشد او الموجه مشكلاتهم العامة .
(المترجم)

— ألا يشرف على حصص الريادة الا المدرسون المتطوعون باختيارهم للقيام بهذا العمل .

— أن تخفف جداول هؤلاء المدرسين .

— أن توفر للتلاميذ الفرصة لابتداء رغباتهم الأولى والثانية بشأن المدرسين الذين يفضلونهم لريادتهم ، وأن تحترم الرغبة الأولى وتنفذ بقدر الامكان .

— أن يكون تلاميذ كل مجموعة من مجموعات الريادة على معرفة بالمدرس الرائد لمجموعتهم ، ويحسن أن يكون الرائد مدرسا لكل منهم في مادتين على الأقل كلما أمكن .

— يجب أن تعد الجداول المدرسية بحيث تناح الفرصة لتلاميذ المجموعة أن يقضوا مع رائدهم ثلاث حصص يوميا، ويحسن أن تكون متتالية.

— أن يسند ناظر المدرسة الى كل رائد مجموعتين من مجموعات الريادة، واحدة قبل الظهر وأخرى بعده .

— أن يعد برنامج لتدريب المدرسين الرواد على أعمال الريادة .

ولما كان مدرسو التربية الزراعية والفنون التطبيقية والموسيقى لا يقومون بتدريس أكثر من مقرر واحد ، فقد أتاحت الحطة الموضوعية الفرصة للتلاميذ لاختيار أحد هؤلاء المدرسين رائدا لهم برغم أنه لا يدرس لهم الا مادة واحدة . وبهذا أمكن تحقيق رغبات التلاميذ دون ارهاق للمدرسين . وعلى كل حال فقد كان أفراد مجموعة كل رائد مكونين من تلاميذه في مادتين بالإضافة الى فترة الريادة . وكان معظم الرواد يدرسون المواد المترابطة مثل العلوم والرياضة أو المواد الاجتماعية واللغة الانجليزية .

وكانت الفترة الزمنية المخصصة للرائد في جدول مجموعته ، (والتي سبق أن ذكرنا أنها ٣ حصص) تكفى وتتيح الفرصة للقيام ببعض الرحلات الميدانية . وكان هذا التنظيم يمكن المدرسين الرواد من الربط وتوضيح العلاقة بين المادتين اللتين يدرسهما ، ويسمح في نفس الوقت للمدرس بمعرفة تلاميذه معرفة أعمق واقتراح وسائل علاج نواحي الضعف فيهم

وتدريبهم على الأسس السليمة للاستذكار ومساعدتهم على تكوين أهدافهم التعليمية .

وكانت فترة الريادة تتيح للرائد فرصة لتدريب تلاميذه على ديناميات الاجتماعات ، وعلى تنظيم المؤتمرات ، وعلى مناقشة تقارير مندوبيهم فى مجلس الطلبة . والخلاصة ان فترة الريادة كانت تتيح للتلاميذ فرصا متعددة للخبرات الاجتماعية التى هى من أهداف عملية الريادة .

وفىما يلى نستعرض أسباب نجاح هذه الحطة فى الوقت الذى فشلت فيه خطط أخرى للريادة :

- اختار التلاميذ روادهم بأنفسهم ، وقد أتاحت الفرصة لعدد كثير منهم للعمل مع المدرس الذى يحبونه ويفضلونه . وفى نفس الوقت كان المدرس يرحب بالعمل مع تلاميذ اختاروه شخصيا .
- كان المدرسون الرواد متطوعين بمحض اختيارهم للقيام بهذا العمل، وخصى ناظر المدرسة الوقت المناسب لهم للقيام به .
- ساعد برنامج التدريب الذى أعد لرواد الفصول على نجاح البرنامج.
- كان برنامج الريادة يسد احتياجات التلاميذ التى يحسون بها .

مجلس الطلبة

استعرضنا فى هذا الفصل حتى الآن وسائل ومجالات اشتراك التلاميذ فى معالجة مشكلاتهم الخاصة . ويعد مجلس الطلبة مجالا طبيعيا لاشتراك التلاميذ فى معالجة مشكلات المدرسة ، وهو فى نفس الوقت الوسيلة السليمة التى يعمل فيها المدرسون وإدارة المدرسة لتدريب التلاميذ على تعلم العمل مع الجماعات .

وبالرغم من أن المربين عموما قد اتفقوا على أن الشباب فى حاجة الى الخبرات التى يزودهم بها العمل فى مجلس الطلبة ، فان بعض المدرسين والمسؤولين عن الادارة المدرسية يخشون صراع التلاميذ فى سبيل السلطة ، الذى كثيرا ما كان سببا فى اخفاق تعاونهم مع المجلس . ومن جهة أخرى

كثيراً ما انتخب التلاميذ لعضوية المجلس دون أن يعرفوا حقيقة مهمتهم فى المجلس بالضبط ، فقد وجدوا أنفسهم فجأة بين فكى قوتين متصارعتين : ضغط من جانب التلاميذ للحصول على امتيازات معينة ، وضغط من ادارة المدرسة للحد من نشاطهم من جانب آخر . وفى بعض الأحيان يقع أعضاء المجلس فى صراع بين ولائهم لكل من الجانبين ، وفى أحيان أخرى يشعرون بأنهم ملزمون بالكفاح فى سبيل مصلحة التلاميذ الذين يمثلونهم ، ومن هنا تبدأ معركة تنازع السلطة .

ولن يحل المشكلة تجنب الننازع على السلطة فى المجلس . ولا شك أن التلاميذ والمدرسين يدركون أهمية رسم الحدود التى يلتزم بها كل فريق . ولهذا فإن الأمر يقتضى مناقشة هذه المشكلة بصراحة وحرية تامة لرسم الطريق لحلها . وفى الغالب تنجح لجنة خاصة من التلاميذ والأساتذة فى حل هذه المشكلة بعد أن تدرسها وتضع توصيات لعرضها على التلاميذ والأساتذة لافرازها . وعندما يوافق الجميع عليها يجب وضع هذه التوصيات بالدليل الخاص بالتلاميذ والمدرسين وادخالها ضمن دستور المجلس أو لائحة العمل به .

وإذا توصلت لجنة الطلبة والأساتذة الى تحديد دليل العمل بالمجلس ، فلا بد أن يعكس نشاط المجلس الخصائص والعلاقات الآتية :

- يدرك أعضاء المجلس مسئوليتهم تجاه المدرسة ومسئولية كل منهم تجاه الآخر .

- يشعر أعضاء المجلس أنهم أحرار فى التعبير عما يجول بخواطرهم دون خوف من عقاب أو انتقام ، وهم يتقبلون ويثقون بعضهم ببعض وبمرشديهم ويدركون المسئولية المرتبطة بكل امتياز من امتيازاتهم .

- من النادر أن يستخدم ناظر المدرسة حق الفيتو لتعطيل قرارات المجلس ، بل لا يستعمله إطلاقاً . وعلى التلاميذ ألا يضعوه أمام فوهة المدفع ، وألا يحاول هو مضايقتهم .

- كثيراً ما يزور التلاميذ والأساتذة المجلس ويعرضون عليه المشكلات ويشعر أعضاء المجلس بترحيب أعضاء هيئة التدريس بهم اذا تطلب الأمر مقابلتهم .

- يعرف تلاميذ المدرسة ويهتمون بنشاط المجلس ، ويدأوم المجلس على نشر تقاريره عن نشاطه بين التلاميذ .

- يضع المجلس فى اعتباره الترتيبات المنظمة لتقويم نشاطه وتحسينه وزيادة فاعليته .

- ينظم التلاميذ عملية انتخاب أعضاء المجلس بطريقة قانونية ويبدى تلاميذ المدرسة عناية كبيرة فى اختيار أعضاء المجلس .

- يتخذ المجلس الاجراءات المنظمة لانتخاب أعضاء المجلس للفصل الدراسى التالى ، حتى يساعد الأعضاء القدامى زملاءهم الأعضاء الجدد على تنظيم المجلس الجديد .

- يتم انتخاب مستشار المجلس بوساطة المجلس نفسه ويوافق أعضاء هيئة التدريس على انتخابه .

- تعقد اجتماعات المجلس بانتظام وتراعى الدقة فى تسجيل محاضر الجلسات .

- أن يكون المجلس عضوا فى المنظمات المشابهة على المستوى المحلى والفيدرالى .

وبالرغم من أن المجالس السابقة تكون قد حددت الأسس العامة ، فانه من الأنسب أن يشجع مستشار المجلس أعضاء المجلس الجديد على الاتفاق على طريقة العمل التى سيسيرونها عليها ، وفى الجلسة التى يتم فيها ذلك التنظيم ، قد يسأل الأعضاء أنفسهم الأسئلة التالية :

- ماهى الأهداف الأساسية التى نرغب فى تحقيقها هذا العام ؟

- مامدى الصلة التى بين هذه المسائل وبين مسئولياتنا التى قد حددناها دستور العمل بالمجلس ؟

- هل هناك مايدعو الى اجراء تعديلات فى دستور المجلس ؟

- ما هو الدور الذى ننتظره من كل عضو من أعضاء المجلس فى معالجة هذه المشكلات ؟ ماهى أوجه النشاط الخاصة التى يمكن أن نتوقعها

من رئيس المجلس ووكيله وسكرتيره ؟ ما الذى نتوقعه من المستشارين
أو الموجهين ؟ وما الذى ينتظرونه هم منا ؟

— ماهو شعور بعض التلاميذ نحو هذه المسائل التى أثارنا اهتمامنا ؟
وما شعور الأساتذة نحوها ؟ كيف نشجع التلاميذ والأساتذة على
مساعدتنا والتعاون معنا؟ كيف ننظم عملية اعلام التلاميذ والأساتذة؟

— كيف نمهد السبيل لتلاميذ المدرسة لعرض مشكلاتهم على المجلس ؟
وكيف نعمل نفس الشيء بالنسبة للأساتذة ؟

ديناميات الجماعة

ذكرنا قبل أن مسئولية القادة والرواد والموجهين لا تقتصر على مساعدة
الشباب فى حل مشكلاتهم ، واجابة أسئلتهم الحاضرة ، ولكن من واجبهم
مساعدة التلاميذ على تعلم أساليب العمل مع الجماعات . وفى أثناء مناقشة
التلاميذ لمشكلاتهم واجابة الأسئلة التى يثيرها كل منهم يستطيعون تعلم
أساليب تهيئة الجو الودى الاجتماعى المريح . ولا شك أن تعلم أسس ديناميات
الجماعة يساعدهم على خلق هذا الجو .

ويستطيع التلاميذ أن يدرسوا فاعلية النشاط الجماعى خلال مناقشة
مشكلاتهم . وفى أثناء صراعهم مع هذه المشكلات يمكنهم ادراك الأسباب التى
أدت الى تحقيق نجاح كبير فى بعض الأحيان ، وفشل فى أحيان أخرى . ومن
الطبعى أن يستحوذ اهتمامهم بمشكلاتهم على قدر أكبر من اهتمامهم بديناميات
الجماعة . ومن المستبعد على كل حال — حتى مع التصميم والاصرار — أن
يضطروا الى الاختيار بين حل مشكلاتهم أو التدريب على ديناميات الجماعة ،
ولكن من المؤكد أن خبرتهم فى العمل الجماعى تعينهم على حل مشكلاتهم
بسهولة ويسر وفاعلية متزايدة .

اساليب التقويم الذاتى

الواقع أن المجال هنا غير مناسب للاسهاب فى مناقشة دور التقويم فى
دراسة العمل الجمعى . ومع كل سنتناول باختصار ما يمكن أن يفعله الفريق

لتعرف الأسباب التى تعوق الأعضاء عن تحقيق الأهداف أو اكتساب الخبرات التى يسعون الى تحقيقها .

وهناك موضعان طبيعيان لتقويم خبرات العمل الجمعى للفريق :

١ - خلال الاجتماعات الاولى فى أثناء اتفاق الأعضاء على أساليب العمل أو القواعد المنظمة .

أو ٢ - عندما تأتى مناسبة يجد فيها الأعضاء أنفسهم عاجزين عن متابعة العمل .

وفى كلتا الحالتين يجب أن يوافق الأعضاء على انتخاب المصدر أو الشخص المتخصص الذى سيعينهم على اكتساب ما يحتاجون من خبرات فى العمل الجمعى .

المراقب وعملية الملاحظة

يقوم بالملاحظة تلميذ متخصص لهذه المهمة يراقب ما يحدث فى الفريق ، كى يتمكن من اكتشاف العوامل التى تؤدى الى سير العمل بنجاح أحيانا والى تعثره أحيانا أخرى . وهو يسجل مايجرى أولا بأول ، وعندما يحتاج الفريق الى تقرير يحاول أن يعرض عليهم ملاحظاته بطريقة تشجع الأعضاء على اتخاذ خطوات ايجابية لتحسين العمل الجمعى ، وهو يحاول دائما أن يجد اجابات للأسئلة الآتية :

- هل كان الأعضاء جميعا واثقين بأنهم يعرفون جيدا الأهداف التى يسعون لتحقيقها ؟

- ماهى الأدلة التى تبين منها ما اذا كانوا فى طريقهم لتحقيق هذه الأغراض أو أن جهودهم لن تؤدى الى تحقيقها ؟

- من الذى ساهم مساهمة ايجابية فى مناقشات المجموعة ؟ كيف تقاسم الأعضاء المساهمة فى المناقشة ؟ ماذا كانت طبيعة تلك المساهمة ؟ (مثلا : طلب الحصول على معلومات - اعطاء معلومات - تحدى معلومات عضو آخر - تقديم مقترحات أو نصائح - توضيح موضوعات غامضة) .

- هل كان تفاهم الأعضاء وفهم كل منهم للآخر واضحاً ؟ ماذا كان شعورهم نحو مايجرى تحقيقه فى الاجتماع ؟ (يمكن الحصول على بيانات عن اجابات هذه الأسئلة من الاستفتاء الخاص برأى الأعضاء والذى سيرد فيما بعد) •

- ماهو شعور كل عضو نحو الآخر ؟ (يمكن الحصول على البيانات المطلوبة من الاستفتاء المذكور فى البند السابق) •

- كيف يصل الفريق الى قراراته بشأن الموضوعات التى يشتد عليها الجدل ؟

- كيف يستجيب أو يتقبل الأعضاء للاختلافات التى تحدث بين أعضاء الفريق ؟ من الذى ساعد على انتهاء هذه الخلافات ؟ وكيف نجح ذلك ؟

- ماهو الدور الذى قام به القائد المنتخب فى الجماعة ؟ وماهى الأدوار الأخرى التى قام بها ؟

- ماهى الأدوار التى أسندها القائد لأفراد آخرين لعرض دراسة ديناميات الجماعة ؟ كيف تقبل أعضاء الفريق هؤلاء الأفراد الذين قاموا بهذا العمل ؟

- ماهو شعور الأعضاء نحو الوقت الذى خصص لتقويم خبرات كل عضو من أعضاء الفريق ؟

- ما الذى قام به الأعضاء لتنفيذ التعديلات المقترحة لزيادة فاعلية العمل الجماعى ؟

تقويم العمل فى نهاية الاجتماع

يمكن الاستعانة بقائمة خاصة لاستفتاء الأعضاء فى نهاية الجلسة لاستكمال التقرير الذى سيقدمه الشخص الذى كلف بالمراقبة الى الفريق • ويحسن توزيع هذه القوائم على الأعضاء عند انتهاء الاجتماع ، على أن يقوم الملاحظ بتفريشها وتلخيص نتائجها وعرضها على الفريق • ومن واجبه أنه يشجعهم على أن يذكروا آراهم بصراحة ودقة • وعليه أن يؤكد لهم عدم

أهمية توقيع أسمائهم ، أما اذا شعر الأعضاء بأن فى وسعهم كتابة آرائهم بصراحة وحرية ، وان تلك الآراء ستستخدم فى محاولات لتحسين أساليب العمل الجمعى ، فان نتيجة استخدام هذه القوائم تصبح مجدية وذات فائدة أكيدة . وفيما يلى قائمة بالأسئلة التى استخلمت بنجاح لمثل هذا الفرض :

١ - ماهو شعورك نحو هذا الاجتماع ؟

(أ) () لقد كان أفضل اجتماع حضرته فى حياتى .
(ب) () لقد كان فاشلا الى حد ما بالنسبة لمعظم الاجتماعات الأخرى .

(جـ) () كان كغيره من الاجتماعات التى من هذا النوع .
(د) () كان أحسن من غيره من الاجتماعات التى من هذا النوع .
(هـ) () كان واحدا من أحسن الاجتماعات التى حضرتها فى حياتى .

٢ - ماذا كان شعورك نحو الآخرين من أعضاء الفريق ؟

(أ) () لم يبد عليهم الاهتمام بما كنت أقول ، ولكنهم كانوا يعاملوننى بلطف .

(ب) () كانوا ينصتون الى ما أقول ولكنى كنت أحس أنه ليس لى مكان فى المجموعة .

(جـ) () كانوا يستمعون الى ما أقول وكان يبدو لى أنهم يرغبون فى وجودى ضمن المجموعة .

(د) () لم يهتموا بما كنت أقول .

(هـ) () كان اهتمامهم كبيرا بما أقول ، وكان يبدو لى أنهم يرغبون فى وجودى ضمن المجموعة .

(و) () اذا لم تكن احصى الاجابات السابقة تمثل حقيقة شعورك فاكتب رأيك هنا (

٣ - ما أكثر شىء أعجبك فى هذا الاجتماع ؟

٤ - ماهى اقتراحاتك لتحسين هذه الاجتماعات وجعلها أكثر فائدة ؟

السجل

يقوم بالتسجيل تلميذ آخر يخصص لهذه العملية من تلاميذ المجموعة، ويحتفظ بسجل دقيق لكل ما يدور في الاجتماع من مناقشات : فهو يسجل المسائل التي يتم الاتفاق عليها ، والتي يوجد خلاف بشأنها ، وتلك التي يثيرها الأعضاء ولا ينتهون من بحثها ، وعليه أن يقدم تقريره ، مثل المراقب ، متى استدعى الأمر . ومع هذا فإن تقريره يكون مختلفا تماما عن ملاحظات المراقب التي يقدمها في تقريره ، فبينما يحوى تقرير المسجل ماتم تحقيقه ، فإن تقرير المراقب يحاول تفسير كيف أمكن تحقيق ذلك . ويحتاج كل من التلميذين الى توجيهات وتعليمات خاصة بمسئولياتهما قبل أن توكل لهما أعمال الملاحظة أو التسجيل . ويجب على أعضاء الفريق أن يعتبروهما قائمين بخدمات خاصة للفريق ، وفي نفس الوقت يجب ألا تصبح لهما سلطة أو قوة خاصة مستمدة من الدور الذي يقدم به كل منهما .

ونظرا لأن مشكلات التلاميذ التي تناقش في اجتماعات الارشاد الجماعي تكون ذات صفة شخصية خاصة أكثر من تلك التي تناقش في جماعات التوجيه ، فانه من الضروري أن نتحفظ أثناء دراسة ديناميات الجماعة مع جماعات الارشاد . وقد يكون من الأفضل في الارشاد الجماعي أن يساعد الوجه الأعضاء على اختبار مشاعرهم نحو هذه الاجتماعات والتعبير عنها بدلا من الاستعانة بتقارير الملاحظ أو المسجل المشار اليها آنفا . ومن الضروري حتى مع جماعات التوجيه ألا يبدأ الوجه في عملية تقويم الجماعة ، الا بعد أن يبلى الأعضاء رغبتهم في تقويم خبرات الجماعة .

تطبيقات

استخدم مدرسته في هذا الفصل في حل المشكلات الآتية :

(أ) افرض أن أقل من ثلث تلاميذ المدرسة فقط هم الذين يشتركون في النشاط المدرسي ، فماذا تفعل لعلاج هذه المشكلة اذا وكل اليك ناظر المدرسة رئاسة لجنة من المدرسين كونت لهذا الغرض .

(ب) كلفت بتنظيم مؤتمر للآباء الذين يرغبون في زيادة مهاراتهم وفاعليتهم في تربية أطفالهم .

SUGGESTED READINGS

1. Benne, Kenneth D., and Muntyan, Bazidar, *Human Relations in Curriculum Change*, Dryden, New York, 1951. Part 3 of this excellent book of readings on the group process is recommended. This part of the book is divided into three sections: (a) "The Nature of the Group," (b) "Helping Groups to Improve Their Operation," and (c) "Putting Group Methods to Work in the School."
 - a. Read the paper, "Functional Roles of Group Members," by Benne and Sheats; then select a particular teachers' meeting and study the roles which are being played by the members of your staff.
 - b. How could you use the fifteen questions on pages 83 and 84 to help in a study of group efficiency?
2. Hoppock, Robert, *Group Guidance: Principles, Techniques and Evaluation*, McGraw-Hill, New York, 1949. The writer has concerned himself with group guidance techniques in this practical book. At the same time, he has made a place for pertinent research findings.
 - a. Explain how you could adapt his techniques for "Student Follow-up of Alumni" for use in your school.
 - b. How many you involve your students in a survey of beginning jobs?
3. Wittenberg, Rudolph M., *So You Want to Help People*, Association Press, New York, 1947. Wittenberg has presented interesting material in an easy style. Though he has selected many of his examples from experiences of youth leaders outside of the schools, teachers will find this book an excellent reference. The case material which he uses clarifies many points which are pertinent for teachers. The entire book is recommended, but especially Chapter I and II.
 - a. As you read these chapters, record the important principles which you learn in either of two columns: (1) the principles which you have applied successfully, and (2) the principles which you have violated.

١٦ | التخطيط للمرئحة والتعليم



لا يستطيع معظم الأطفال أن يتذكروا بالضبط الوقت الذي أبدوا فيه رأيهم لأول مرة في المهنة التي يفضلونها ، مع أنهم حتى في أثناء اللعب يقومون بلعب أدوار مهنية مختلفة ، فأحياناً يمثلون دور رعاة البقر ، وأخرى يقومون بدور رجال البوليس والمطافئ أو الأطباء أو الممرضات أو أمناء المخازن أو الممثلين أو المدرسين أو نظار محطات السكة الحديدية أو النجارين أو الميكانيكيين أو سعاة البريد • وتتوقف الشخصية التي يتمثلونها على عمق خبراتهم ، وعلى اتجاهاتهم نحو هؤلاء الأفراد وهم يعملون •

وإذا كان الأمر كذلك فلماذا نرى كثيرا من الراشدين غير قانعين ولا راضين عن أعمالهم ؟ قد تكون الاجابة أن عددا كثيرا منهم لم ينجح في وضع الحطة التعليمية والمهنية المرضية أثناء دراسته ، ولما أدركوا هذا الخطأ فيما بعد اكتشفوا أنهم لم يحصلوا على التدريب اللازم لدخول المهنة التي كانوا يحملون بها . وقد يجدون أنه لم يكن باستطاعتهم أن يتركوا العمل الذي اشتغلوا به للبحث عن عمل أفضل أو للتدريب لوظيفة أخرى وخاصة إذا كانوا متزوجين ولهم أسر يعولونها . وكثيرون ممن وقعوا في هذا الخطأ تركوا المدرسة الثانوية قبل التخرج فيها ، وآخرون غيرهم تخرجوا في المدرسة الثانوية وانحسروا بأول عمل تيسر لهم دون دراسة لأنفسهم أو للأعمال التي يحمل أن تناسبهم أكثر من غيرها . ويترك البعض وظائفهم للبحث عن أعمال أفضل ، ولكن دون أن يبذلوا جهدا لنفهم امكانياتهم ولا معرفة بالأعمال التي يمكنهم القيام بها أحسن من غيرها ، وتكون النتيجة أنهم لا يحصلون على الأعمال التي ترضيهم وتسبع حاجاتهم .

ولا شك أن كثيرين من شباب اليوم سيحصلون على رزقهم من مهنة لا يعرفون عنها الآن شيئا ، وستدفع التطورات التطبيقية للعلوم الحديثة الكثيرين لاكتساب مهارات مهنية جديدة بالرغم من بقائهم في نفس العمل ، ولهذا فلا يكفي أن يصل الشاب الى قرار سليم بشأن مستقبله المهني ، ولكن من الضروري أن يتعلم كيف ينجح في تحليل المهارات المتصلة بالعمل الذي يقوم به حتى يتمكن عندما تدعو الحاجة الى أن يكيف نفسه مع المسئوليات المتجددة لعمله .

ويستطيع الراشدون أن يتكيفوا مع المسئوليات الجديدة في أعمالهم ، وأن يجدوا الأعمال التي يمكنهم الاستمتاع بها وأداؤها أحسن أداء بمساعدة برامج تعليم الكبار التي تنظمها ادارة التعليم بالاشتراك مع مكاتب العمل ومراكز التوجيه . ولا شك أن آمال الكثيرين كان من اليسير تحقيقها لو أنهم اهتموا بتخطيط مستقبلهم المهني أثناء وجودهم بالمدرسة .

التقويم والتقدير الذاتي

يمكن مساعدة الطالب على فهم نفسه بصورة أوضح ، كما ذكرنا في الفصل الثاني والفصل الثالث عشر ، عندما يرغب هو في ذلك ، وإلى الحد

الذى تحدده تلك الرغبة • وحتى عندما يرغب فى الاستزادة من معلوماته عن نفسه ، فان كل ما نستطيع عمله هو مساعدته على تحديد ما يرغب فى معرفته عن نفسه وعلى الحصول على المعلومات التى يعتقد أنه فى حاجة اليها وعلى تفسير ماتعنيه هذه المعلومات له •

وبدراسة الطلبة لأنفسهم يكتشف معظمهم فى أنفسهم قدرات واستعدادات لم يكونوا مدركين لتوافرها لديهم ، أو على الأقل يكتشفون العلاقات التى تربط القدرات والاستعدادات المختلفة ، وكثيرا ما يتعرفون نواحي ضعف أو قصور لم يكونوا على علم بها من قبل • ونستطيع جميعا أن نتصور كيف يجد الطلبة صعوبة فى تقبل نواحي القصور أو الضعف التى تتعارض مع الصورة التى يعرفونها عن أنفسهم ، وفى بعض الأحيان يجد التلميذ صعوبة فى تقبل ماقد يكتشفه من نواحي القوة التى تتعارض مع مفهومه عن نفسه •

وكانت هذه هى مشكلة أحد الطلبة باحدى المدارس الثانوية ، فقد كان يعتبر نفسه رياضيا ممتازا ، وكان فعلا كذلك ، ويعتقد أن التفوق فى الموسيقى غير محتمل بالنسبة للأفراد الرياضيين • وفى أحد الأيام سمعه مدرس الموسيقى وهو يفتى فى غرفة الملابس بعد احدى فترات التدريب على كرة القدم ، ولما كان فريق الموسيقى والغناء بالمدرسة فى حاجة الى مثل هذا الصوت المتوسط (تينور) فقد نصح الطالب بمحاولة الانضمام الى هذا الفريق • ولم يكن الطالب قد تدرب على الموسيقى فى المدرسة الريفية التى أتى منها ، ولم يكن على استعداد للكشف عن جهله بها فى مثل هذه المدرسة الثانوية الكبيرة • وعلى أى حال فلم يكن هناك بالتأكيد أحد من فريق كرة القدم من أعضاء فريق الموسيقى • وكان لا يستطيع أن يتصور مايدور بأفكار الآخرين اذا ما ارتفع صوته بالغناء • والواقع أن تلك الموهبة الفذة فى الغناء كان من الممكن أن تظل مخفية ولا تظهر لو أن مدرس الموسيقى قد اقتنع باستجابته السلبية ، ولم يشجعه على مواجهة أفراد فريق الموسيقى قبل أن يتخذ قرارا معيناً أو يقدم له مساعدة خاصة •

ولقى طالب آخر صعوبة فى تقبل الحقيقة التى كان يجعلها عن نفسه وهى تلك القدرة العقلية العالية • وكان والده من خريجي الجامعة ، والوالد مزارعا ناجحا والطالب يرغب فى العمل فى المزرعة مع والده ، ولم يكن الوالد

يشجعه أو يثبط فيه تلك الرغبة ، ولكنه كان دائما يؤكد مميزات الالتحاق بالجامعة ، ويقول أن على ابنه أن يحدد بنفسه المهنة التي يفضلها ، وأن يعد نفسه لها في الجامعة . والتحق الابن فعلا بالجامعة ، وفي الفصل الدراسي الثاني قرر أن يختار الهندسة الكهربائية كمادة أساسية ، وبذل جهدا كبيرا ولكنه لم يحصل الا على تقدير متوسط ، وقد آله ذلك وخاصة أنه كان الثاني في الترتيب في المدرسة الثانوية . وأخيرا سمع عن مركز التوجيه بالجامعة وقصده طالبا المساعدة ، وهناك طلب الاطلاع على تقديراته فعلم أنها جميعا تقديرات عالية ، ولما طلب معرفة تقديره في اختبار الذكاء طلب منه أن يأخذ اختبارا آخر من الاختبارات العقلية ، ولما عرف أنه قد حصل على تقدير مرتفع في هذا الاختبار قال : ان هذا يجعلني أشعر أنني غير سعيد ، فلست أجد مع هذا مبررا لحصولي على تقدير منخفض في الهندسة . وبمساعدة الأخصائي النفسي خلال فترة وصلت الى عدة شهور اكتشف أنه حاول ، لا شعوريا ، أن يحدد من امكانياته العقلية حتى يفشل في دراسته الجامعية ويعود للعمل في المزرعة ، وما ان أدرك ذلك حتى غير فرع تخصصه من الهندسة الى الزراعة واستغل قدراته وأنجز دراسته في الجامعة بنجاح وتفوق .

هذه الأمثلة تبين كيف يجد الطالب صعوبة في تقبل مآلديه من قدرات عالية تماما ، كما يجد صعوبة في تقبل قصوره وضعفه . ولما كان التلميذ لا يحب دائما كل مايعرفه عن نفسه فانه يحتاج الى معونة لمعرفة أسباب مايجده من صعوبة في تقبل بعض مايكشفه عن نفسه .

فاذا كان الأمر يتطلب اثارة رغبة الطالب نحو فهم نفسه فكيف يمكن اثارة حماسه نحو تقدير مآلديه من قدرات واستعدادات ؟

— يستطيع المدرسون الاسهام في اثارة ميل التلاميذ باستمرار للاستزادة من دراسة المهن ، ففي المدرسة الابتدائية يمكن للمدرس مساعدة التلاميذ على ملاحظة العمال أثناء عملهم وذلك عن طريق الرحلات الميدانية والقصص التي تدور حول الناس في أعمالهم والتي تبدو لافتة لانظار التلاميذ .

— يجب أن يتابع مدرسو المرحلة الثانوية مبادئهم في المرحلة الابتدائية . ومن الضروري أن يضع كل مدرس بالمرحلة الثانوية

نصب عينيه مساعدة تلاميذه على استكشاف التطبيقات العملية للمادة التي يقوم بتدريسها .

- يمكن مساعدة الطلبة على الاحساس بأهمية التخطيط التعليمي والمهني في مستقبلهم عن طريق الخبرات الجماعية التي يمكن الحصول عليها بالاسهام في نشاط نادى التوجيه المهني أو « أيام المهن » أو « يوم الجامعات » وفي دراسة المقررات المهنية ، كما أوضحنا في الفصل الخامس عشر) ، وبذلك يهتم الطلبة بمحاولة تقويم أنفسهم .

- الاهتمام عند رسم خطة تسجيل التلاميذ في أول العام الدراسي بتوجيه الطلبة ، نحو اختيار المقررات الدراسية على أساس أهدافهم التعليمية والمهنية ، يشجعهم على تقويم أنفسهم في ضوء تلك الأهداف .

- استخدام المرشد لاختبارات الميول قد يثير اهتمام التلاميذ نحو التفكير في أنفسهم وفي التخطيط للمستقبل التعليمي والمهني .

- لمساعدة الطالب على فهم نفسه ، لابد أن يبدأ المرشد بدراسة فكرة الطالب عن نفسه . وبالإضافة الى مساعدته على التحدث عن نفسه ، يجب على المرشد أن يعينه على توضيح فكرته عن نفسه باستخدام وسائل دراسة التلميذ التي أوضحناها في الفصل الخامس مثل : « ترجمة تاريخ أو سيرة الحياة » و « المواقف البارزة في حياتي المدرسية » و « ماذا أتوقعه عن مستقبل المهني » و « ماهي المهنة التي أفضّلها لنفسى » . ويستفيد الطالب أيضا من تقويم نفسه في ضوء المهارات المطلوبة لكل مهنة ، ويمكن تحقيق ذلك كما اقترحنا في الفصل الخامس عشر عن طريق مقرر الدراسة المهنية للصف الثالث الثانوى اذا شجعنا الطالب على الاجابة على الأسئلة الآتية عن نفسه :

- ماهو شعورى نحو المواد المختلفة التي درستها ؟

١ - ماهي المواد التي أحببتها أكثر من غيرها ؟

(أ) فى أى هذه المواد حصلت على أعلى الدرجات ؟ وفى أيها

حصلت على أقل الدرجات ؟

(ب) أى هذه المواد كان سهلا بالنسبة لى؟ وأيها كان الأصعب؟
(ج) الى أى حد كانت تقديراتى مرتفعة فى المواد التى تفوقت فيها وإلى أى حد كانت تقديراتى منخفضة فى المواد التى كنت ضعيفا فيها ؟

٢- ماهى المواد التى أحببتها أقل من أى مادة أخرى ؟

(أ) فى أى هذه المواد حصلت على أعلى الدرجات ؟ وفى أيها حصلت على أقل الدرجات ؟

(ب) أى هذه المواد كان سهلا بالنسبة لى ؟ وأيها كان الأصعب؟
(ج) الى أى حد كانت تقديراتى مرتفعة فى المواد التى نجحت فيها وإلى أى حد كانت تقديراتى منخفضة فى المواد التى كنت ضعيفا فيها ؟

٣ - ماهى المواد التى كان يمكننى أن أتقدم فيها (من بين المواد التى كنت متخلفا فيها) ؟

٤ - هل هناك مادة لم أحاول دراستها لأنى كنت مقتنعا بأنى لن أنجح فيها ؟

— ماهو شعورى نحو خبراتى فى العمل (المهنى) (*)

١ - ماهى الأعمال التى أحببتها أكثر من غيرها ؟ فى أى هذه الأعمال حققت نجاحا ؟ وفى أيها فشلت ؟

٢ - ماهى الأعمال أو أجزاء الأعمال التى أحببها أقل من غيرها ؟ فى أى هذه الأعمال حققت نجاحا ؟ وفى أيها فشلت ؟

٣ - ماهى الأعمال أو أجزاء الأعمال التى كانت صعبة معقدة بالنسبة لى ؟

(*) المقصود بالعمل هنا هو الأعمال التى يؤديها طلبة المدرسة الثانوية بعض الوقت .

وهناك نسبة كبيرة من الطلبة فى أمريكا يشتغلون فى أوقات فراغهم فى أعمال مختلفة .

(المترجم)

٤ - هل تعلمت شيئا من أعمال أخرى كانت مغرية لى فى أثناء
عملى الحالى ؟

٥ - هل تعلمت فى أثناء عملى شيئا من أعمال أخرى لم تكن
مغرية لى ؟ لماذا لم تكن هذه الأعمال مغرية لى ؟

٦ - هل هناك عمل معين أعرف أننى لن أنجح فيه ولهذا أتجنبه ؟

- ماهى أوجه النشاط المدرسى التى أحرزت فيها نجاحا غير عادى ؟
فى أى مهنة من المهن يمكننى استخدام هذه المواهب ؟

- ماهى السمات التى أعتقد أنها أقوى ما فى شخصيتى ؟ ماهى أضعف
النواحي فيها ؟

ولن يساعد هذا التقدير الذاتى الذى فصلناه هنا التلميذ على دراسة
مهاراته المهنية فقط ، بل يساعده أيضا على دراسة ميوله .

ويحتاج الطالب الى دراسة ميوله قبل أن يبدأ أى دراسة علمية منظمة
للمعلومات المهنية ، ويستفيد كثيرا من اختبارات الميول اذا شعر بحاجة
الى أخذها ، وأدرك فوائد محاولة تعرف ميوله الحقيقية ، ووجد من بين هيئة
المدرسة من له خبرة فى الاختبارات لتفسير نتائجها له . ولن نتعرض لهذه
الناحية بالتفصيل هنا فقد ناقشناها فى الفصل الثامن .

ولتوضيح أنر اختبارات الميول فى إثارة اهتمام الطلبة لدراسة المهن
سنأخذ مثلا لتقديرات طالبة فى اختبار « كودر » (*) للميول المهنية (الصورة
المهنية ج) - والنتائج مقدرة بالمئينيات :

٥٣	فنى	٣٥	خلوى
٧٤	أدبى	٥٨	ميكانيكى
٦٠	موسيقى	٤٥	حسابى
٥٨	خدمة اجتماعية	١٩	علمى
٢٦	كتابى	٨٤	اقتناعى

(*) هذا الاختبار ترجم الى اللغة العربية ويستخدم فى الكشف عن الميول المهنية
(المترجم)

وعندما توجهت الطالبة الى المرشد ليفسر لها نتائج هذا الاختبار ، بدأ بمناقشة الاطار العام لميولها وتحديد النواحي التي حصلت فيها على تقديرات مرتفعة ، وتلك التي حصلت فيها على تقديرات منخفضة . وذكر لها المرشد أنها على ما يبدو تحب العمل مع الناس سواء كانت تباع لهم البضائع أو الأفكار . ولما كان تقديرها في الناحية الأدبية مرتفعا بدرجة تكاد تكون لها دلالة معينة (ويؤكد كودر أن هذا التقدير لابد أن يكون ٧٥ على الأقل) فقد أوضح لها المرشد أنها قد تميل الى القراءة والى كتابة أفكارها وآرائها ليقراها الآخرون . وأخيرا قال لها انها لا تستمتع بأوجه النشاط التي تتطلب الكشف عن الحقائق وحل المشكلات مثل تلك التي تقابلها في العلوم والرياضيات .

ثم أطلع المرشد الطالبة في « دليل كودر » (١) على قائمة المهن التي ترتبط بالمجاليين اللذين حصلت فيهما على أعلى التقديرات ، وبعد دراسة القائمة اقترح عليها أن تفكر في المهن التي تناسبها وتلفت نظرها أكثر من غيرها ، وأن تسأل ماتحتاج اليه من معلومات بشأن المهن التي لا تساعد على معلوماتها القليلة عنها على تحديد ما اذا كانت تناسبها أم لا (واستعان المرشد هنا بالمجلد الأول من قاموس المهن للإجابة عن أسئلتها بخصوص هذه المهن (٢)) . وقد اختارت التلميذة خمس مهن من القائمة التي فحصتها في « دليل كودر » وهذه المهن هي : « مندوبة دعاية » « وكيلة لشراء البضائع لأحد المتاجر » « وبوليس نسائي » « وبائعة بأحد المحال التجارية » . وبالرغم من أن مهنة التدريس لم تكن ضمن المهن التي بينتها القائمة فقد أبدت رغبتها في الحصول على بعض المعلومات عن هذه المهنة .

هذه الطريقة تشجع الطالب على دراسة المعلومات المهنية ، وتساعد على أن يختصر قائمة المهن التي عليه أن يدرسها ، وهي في نفس الوقت تعطيه صورة أوضح عن عالم العمل وفهما أحسن عن العلاقة بين ميوله وبين المهن المختلفة .

وبالنسبة للتلاميذ الذين لم يصلوا الى هذا المستوى من النضج ، فبعد نتائج اختبار الميول في تحديد مجالات واسعة للميول توجه الاهتمام نحو

G.F. Kuder, Examiner's Manual, Kuder Preference (١)
Record, Science Research Associated, Chicago, 1951.

U.S. Department of Labor, U.S. Employment Service, (٢)
Dictionary of Occupational Titles, Government Printing
Office, Washington, D.C., 1949.

دراسة بعض فصائل المهن • والواقع أنه من الضروري تشجيع تلاميذ المدرسة الثانوية على دراسة تقسيم المهن الى فصائلها المختلفة ، وعلى تعرف المهن التى تتطلب كثيرا من نفس المهارات والخبرة التى يتطلبها ميدان العمل الذى وقع عليه اختياره •

اختيار المهنة

كيف تمكنت الطالبة التى تحدثنا عنها آنفا من دراسة المهن الست التى كانت تسعى للحصول على معلومات بشأنها ؟ أخذت الطالبة تبحث عن اجابات للأسئلة الآتية التى اقترحها المرشد لدراسة هذه المهن (سبق أن قدمنا شيئا عن دراسة المهن فى الفصل الخامس عشر) •

— ماهى المؤهلات الضرورية للنجاح فى المهنة ؟

— ماهو نوع الاعداد المطلوب للعمل فى هذه المهنة ؟

— ماهى شروط القبول فى المعهد أو الجهة التى تعطى برامج التدريب لهذه المهنة ؟ كم يتكلف التدريب ؟ أين يقدم برنامج التدريب ؟ ماهى المواد التى يدرسها الفرد فى برنامج التدريب ؟ ماهى الخصائص التى تضمن للانسان النجاح فى هذا التدريب ؟

— كيف يدخل الفرد هذه المهنة ؟ ماهى الوظائف الأولى التى تمهد لدخول المهنة ؟

— ماهى الأعمال التى يؤديها العاملون فى هذه المهنة ؟ مانسبة توزيع وقت العمل على الأعمال المختلفة فى هذه المهنة ؟

— فى أى جزء من المدينة يعيش معظم العاملين فى هذه المهنة ؟ هل يستقر العاملون فى هذا الميدان فى بيئة واحدة معينة أو هل يقتضى العمل كثرة التنقل ؟

— ماهى فرص الالتحاق بالعمل فى هذه المهنة الآن ؟ ماهى الاحتمالات فى هذا الشأن مستقبلا ؟

— ماهى المهن التى تتطلب الكثير من المهارات والقدرات التى تتطلبها هذه المهنة ؟

– ماهو الدخل السنوى الذى يمكن توقعه من العمل فى هذه المهنة فى السنة الأولى ؟ كم يصبح دخله فى العام الخامس ؟

– ماهى فرص الترقى فى العمل ؟

– ماهو أحسن شئ يجب الطالب فى هذه المهنة ؟ وماهو أقل الأشياء التى يميل إليها ؟

وبدأت الطالبة المذكورة بقراءة كتيبات عن كل مهنة ، ثم تخيرت مهنتين :
مدرسة فى المدارس الثانوية و مندوبة لشراء البضائع لأحد المحال التجارية •
وكانت هاتان المهنتان من أكثر المهن التى شعرت أنهما تناسبانها • وبدأت فى قراءة تقارير وكتب عن كل منهما ، وأتيحت لها الفرصة لمقابلة بعض العاملين فى هاتين المهنتين والتحدث معهم •

ولابد من أن يتم التقدير الذاتى أولاً ثم تاتى بعد ذلك دراسة المؤهلات المطلوبة للمهنة ، كلما أمكن • وباتباع هذا الترتيب يسهل على التلميذ الكشف عن قدراته واستعداداته الحقيقية كما يعرفها دون أى محاولة لصور نفسه مزودا بالمؤهلات اللازمة للمهنة المفضلة •

والطالب المزود بنتائج التقدير الذاتى لنفسه ، وبفكرة واضحة عن ميوله ، وبمعلومات كافية عن المهن التى يفضلها ، يصبح على استعداد للمواصلة بين مؤهلاته وبين المؤهلات الأساسية الضرورية للنجاح فى كل مهنة • ومع دراسة الطالب لهذه العلاقة يجب أن يساعده المرشد على التبصر فى فرص النجاح التى تنتظره فى كل مهنة ، واحتمالات الرضا والاشباع منها ، ويمكن أن يستعين الطالب بالدليل الآتى على تحقيق هذا الهدف :

١ – قدرات الطالب واستعداداه : ١ – الشروط التى يتطلبها النجاح :

فى العمل

نواحى القوة

فى برنامج التدريب

نواحى الضعف

٢ – أنواع النشاط التى يستمتع ٢ – نواحى النشاط التى تستغرق

معظم وقت العامل •

بها التلميذ •

٣ – أنواع النشاط التى لا يستمتع ٣ – نواحى النشاط التى تستغرق

جزءاً بسيطاً من العمل •

بها التلميذ •

٤ - الأسئلة المتصلة بمؤهلات الطالب التى تحتاج الى بحث واستقصاء .

والمرشد عندما يعاون الطالب على ملء هذا الدليل يكون قد ساعده على أن يكتشف بنفسه :

١ - العلاقة بين المهارات التى تتطلبها المهنة وبين قدرته على القيام بمسئولياتها.

٢ - العلاقة بين الأعمال المطلوبة فى المهنة والأشياء التى يجب أن يعملها .

٣ - الأسئلة التى تبقى فى حاجة الى بحث واستقصاء .

ومن واجب المرشد أن يساعد الطالب على التحدث بسهولة وحرية عن مشاعره عندما يبدأ فى اختبار صحة ماجمعه من معلومات عن نفسه ، أو عن مطالب المهنة ، ولا شك أن أضمن وسيلة لمساعدة الطالب على مواجهة الحقيقة هى أن يعمل على خلق جو ودى يستطيع التلميذ فيه أن يبحث ويدرس شكوكه ومخاوفه ، ولابد من البحث عن المعلومات التى قد تتطلبها تلك الدراسة باستخدام الأساليب التى أوردناها فى الفصول من الخامس الى التاسع .

وربما قال قائل : « ولكن هناك الكثير من الطلبة الذين لم يصلوا الى مستوى النضج الذى يسمح لهم باتخاذ قراراتهم بأنفسهم مما يجعل البعض يتخذ قرارات غير سليمة بشأن مستقبلهم » أليس من واجب المرشد أن يحاول منع حدوث هذا الخطأ ؟ « هذه الأسئلة يمكن الإجابة عنها بسؤال آخر : « هل يستطيع المرشد حقا أن يمنع حدوث الخطأ ؟ » ان هناك بعض الطلبة الذين يختارون أهدافا معينة ويجدون صعوبة فى تغييرها بسهولة . وكثيرون من هؤلاء الطلاب يفضلون تجريب الفشل عن الاستسلام دون محاولة تحقيق أهدافهم . فضلا عن أن البعض من هؤلاء المغامرين ينجحون فعلا ، ولهذا حذرنا المدرسين والمرشدين فى الفصل الحادى عشر من الوقوع فى خطأ التعليق أمام الطلبة بعبارات تؤكد لهم بشكل قاطع فرص النجاح المؤكد . ان معلوماتنا عن الاختبارات تؤكد لنا أن مثل هذه العبارات غير مناسبة ، وبدلا من ذلك يجب على المرشد أن يترك للطلاب الحق فى أن يقرر ما اذا كان يرغب فى الكفاح فى سبيل نجاح تشير اليه البيانات التى حصل عليها .

وهناك مسألة هامة أخرى متصلة بمشكلة الطالب غير الناضج الذى يسعى لتحقيق أهداف لا تناسبه ، فالطالب غير الناضج غالبا لا يضع لنفسه

هدفا معينا يرتبط به ، بل غالبا تواجه مشكلة تحديد العمل الذي يحبه ، ولهذا يؤجل عملية اختيار المهنة ، ولهذا لا داعى لقلق الذين يخشون على أمثال هؤلاء الطلبة من اتخاذ قرارات غير سليمة . وربما كان الخطر الأكبر يكمن فى أن يتخذوا أول قرار يقترحه عليهم أحد الكبار دون تفكير أو فهم لدى صحة هذا القرار ومناسبته لامكانياتهم . ومع كل فلن يستطيع كل هؤلاء الطلاب تأجيل اتخاذ القرار المطلوب ، فمنهم من يعتمد على والديه فى تقرير مستقبله ، ولأنهم هم شخصا ليس لديهم أى رغبة حقيقية ، فهم يتقبلون آراء آبائهم بسهولة ، والبعض الآخر يفادر المدرسة دون أى تخطيط حقيقى لمستقبله .

ويوجد من الطلاب الناضجين أيضا من يعتمدون على الغير فى اتخاذ قراراتهم . ومع أنهم قد يكونون على علم صحيح بإمكانياتهم ، الا أنهم يعانون من ضغط آبائهم ، وقد أشرنا الى أمثلة من هذه الحالات فى الفصل الأول والفصل الثالث عشر ، فعندما ناقش أحدهم مشكلته مع مدرس الكيمياء أدرك أنه غير قادر على تحقيق رغبة والده ، لهذا فهو فى حاجة لمن يساعده على حل مشكلته ، وبالنسبة للطلاب الآخر كان يعرف أنه قادر على تحقيق رغبة والده ، وأنه قد يحب نوع العمل الذى يفضلهُ الوالد ، ولكنه كان يجب أن يتخذ قراره بشأن مستقبله المهني بنفسه ، وكان كل من الطالبين يحتاج الى مساعدة لمعالجة مشكلة الضغط الذى يقع عليهما من الوالدين .

وسواء أكان الوالدان قد تبنيا آمال ابنيهما أم لا ، فإن لهما الرأى فى القرار الذى سيتخذانه ، ولا شك أن نجاح كل من الابنين فى عمله واستمتاعه به له أهمية كبيرة فى نظرهم . وهم يقدرّون أهمية الناحية المادية المرتبطة بالأمر ، ولهذا كله لابد من أخذ رأيهم ، ولكن الطريقة التى يتدخلان بها فى اتخاذ القرار هى من شأن الطالب نفسه ، وليس من شأن المرشد ، ويجب أن يدرك الطالب ذلك تماما .

إذا كان هذا هو الوضع فهل يستطيع المرشد أن يمنع الاختيار غير الموفق ؟

أولا - يجب أن يتساءل « من وجهة نظر من يكون الاختيار غير موفق ؟ »
ان الطالب قد يحقق نجاحا رغم أن كل الدلائل تشير الى عدم احتمال النجاح .

ثانيا - هل يستطيع المرشد مثلا أن يمنع حدوث خطأ ؟ الواقع أن الطالب غير مرغى على تنفيذ ماينصح به المرشد .

ثالثا - ماهي النصائح التي تترتب على تقبل الطالب لتوجيهات المرشد؟
 هل يجوز للمرشد أن يعلم الطالب أن يصبح معتمدا عليه ؟ كلا بل من واجبه
 أن يدرجه على البحث عن الحقائق وتحديد الفروض والاحتمالات المختلفة وأن
 يعمل يوحى من تقديره الذاتي . من واجبنا أن نعلم أبناءنا الأحرار أن يفكروا
 وأن يتمكنوا من الأساليب الاستدلالية في حل مشكلاتهم اليومية .

ومن المهم بالنسبة لكل طالب في المدرسة الثانوية - سواء أكمل تعليمه
 فيها أو تركها قبل التخرج - أن يكون على علم بالخدمات التي تقدمها المدرسة
 لمساعدة الطلاب على تخطيط مستقبلهم التعليمي والمهني . ويجب أن يدرك
 كل طالب منهم كيف تساعد هذه الخدمات (ولكن يجب ألا يرغم على استعمال
 تلك الخدمات) . فبعض نظار المدارس الثانوية مثلا يشجعون المرشدين على
 اعلام الطلبة عن هذه الخدمات بالتحدث فيها والاجابة عن أسئلة الطلبة في
 الفصول . ويقوم بعضهم بتحويل الطلبة الذين يتركون المدرسة الى المرشد .

والطالب الذي يستشير المرشد بناء على احواله الناظر يتحمس باخلاص
 لذلك اذا قال له ناظر المدرسة عند احواله « ان معظم الطلبة الذين يتركون
 المدرسة يبحثون عن عمل فاذا كان هذا هو هدفك فان المرشد على استعداد
 لمساعدتك . واني ليسعدني أن أقدمك لأحد المرشدين » .

أما اذا حدث العكس وقال الناظر للطالب الذي سترك المدرسة :
 « وبعد ذلك عليك أن تقابل المرشد وتحصل على توقيعه على هذه البطاقة » .
 فان من الصعب عندئذ على المرشد أن يخلق جوا ارشاديا مناسباً مع مثل هذا
 الطالب ، وبالتالي يتعذر عليه أن يساعده على اتخاذ قرار بشأن مستقبله
 المهني . والحقيقة الواقعة هي أن الجو المدرسي الذي يسوده التسامح والمودة
 والاحترام يغري التلاميذ بالبقاء في المدرسة . وعندما يدرس التلميذ نفسه
 في مثل هذا الجو ويكتشف ميوله والمهن التي يفضلها والتدريب اللازم لكل
 مهنة فانه غالبا يدرك أن المهنة التي يفضلها تحتاج الى قدر أكبر من التعليم .
 ان لهذا النوع من الخبرات قوة على الاقناع لطالب المدرسة الثانوية أكثر من
 محاضرة طويلة عن فوائد التعليم الثانوي (*) .

(*) التعليم الثانوي في الولايات المتحدة - اجباري حتى سن ١٦ أو ١٨ ويعاني كثير
 من المدارس من مشكلة ترك التلاميذ للمدرسة قبل الانتهاء من الدراسة الثانوية .
 (المترجم)

وعلى كل فلا يجوز أن تنتظر المدرسة حتى يهدد الطالب بترك المدرسة قبل مساعدته على إدراك العلاقة بين أهدافه التعليمية وأهدافه المهنية • ولابد من الربط بين التخطيط التعليمي والتخطيط المهني على طول الخط • وكلما اختار الطالب مادة أو نشاطا مدرسيا معينا لابد له أن يأخذ في اعتباره فائدة هذه المادة أو ذلك النشاط في تحقيق أهدافه المهنية ، وكيف تسهم في نمو شخصيته • وعندما يختار المواد أو النشاط المدرسي عليه أن يسأل نفسه أيها سيساعده على أن يحيا حياة أسعد ، وعلى أن يسهم في سعادة مجتمعه ؟

المعلومات والحقائق المهنية

اختيار وتصفية المطبوعات

يجد بعض المدرسين صعوبة في معرفة المصادر التي يمكن الحصول منها على المعلومات المهنية والبيانات المتعلقة بمعاهد التعليم والتدريب • إن أحد المصادر التي يمكن الاستعانة بها هو الأشخاص العاملون في المهن المختلفة. وعلى القائمين بالتوجيه استكمال هذا المصدر بمجموعة أحسن اختيارها من الكتيبات والنشرات التي تعطي فكرة واضحة عن المهنة • كما يمكن الحصول من مصلحة العمل على معلومات خاصة عن مطالب العمل على المستوى المحلي ، أو الإقليمي وعن الأماكن التي يمكن أن يزورها الطلبة لمساعدة العمال وهم يعملون في عمل معين •

ومع كل هذا لابد أن يكون بالمدرسة مكتبة خاصة تحوى مصادر للمعلومات المهنية لكل من الطلبة وهيئة التدريس ، هذه المكتبة يجب أن تحوى ما يأتي :

• كتباً ومطبوعات للطلبة - وسائل سمعية وبصرية - بيانات عن المعاهد التعليمية بأنواعها ، وعن برامج التدريب ومصادر الحصول على المنح والمساعدات المالية - مراجع خاصة بالمقررات المهنية - مراجع للمدرسين والمرشدين - مراجع لوحات دراسية عن الخدمة العسكرية •

هذه المراجع جميعها تحتاج الى عناية ودقة في اختيارها (١) كما يجب فحصها من آن لآخر لاستبعاد غير الصالح منها ، حيث ان كثيرا من المعلومات

Max F. Baer and Edward C. Roeber, Occupational (١)
Information, Its Nature and Use, Science Research Associates,
Chicago, 1951.

فى هذا الميدان تتغير مع الزمن وتصبح غير ذات موضوع ، ويمكن للطلبة الاستفادة من هذه المطبوعات اذا أمكن للمشرفين على المكتبة أن يجيبوا عن الاسئلة الآتية بالايجاب :

– هل كان لمؤلف الكتيب أو النشرة المؤهلات التى تسمح له بالكتابة عن تلك المهنة ؟

– هل حدد المؤلف المؤهلات والمطالب الرئيسية المؤدية الى النجاح فى العمل ؟

– هل بين للقارئ نوع التدريب المطلوب للحصول على هذا العمل ؟
هل أوضح – كلما دعت الحاجة – تفاصيل برنامج التدريب والمؤهلات المطلوبة للنجاح فى هذا البرنامج ؟

– هل حدد الوظائف التى تعتبر بابا لدخول هذه المهنة والوظائف الأخرى ذات الصلة بها ؟

– هل شرح المؤلف طبيعة العمل بأسهاب يكفى لمساعدة الطالب على أن يحدد ما اذا كان فى العمل اليومى اشباع لميوله ؟

– هل شرح المؤلف ظروف العمل وملابساته ؟

– هل راعى فى وصفه وشرحه للعمل الفروق الاقليمية والصناعية التى قد تؤثر فى طبيعة العمل ؟

– هل حدد المؤلف بيانا بمستويات الأجور الحالية فى هذا الميدان ؟

– هل تناول الفرص الحالية للعمل فى هذا الميدان ؟

– هل ناقش المستقبل الاقتصادى وفرص الترقى والتعيين مستقبلا ؟

– هل تعرض لمميزات ومساوىء أو عيوب العمل ؟

– هل مضى على تأليف الكتيب خمس سنوات ؟ وهل مازالت معلوماته مطابقة للواقع حاليا ؟

– هل هذا الكتيب يفرى بالقراءة ؟ وهل يعجب التلاميذ ؟ وهل مستواه اللغوى يتناسب مع مستوى الطلبة الذين يقرؤونه ؟

تنظيم مصادر المعلومات واعدادها لاستعمال الطلبة

ان الدقة فى اختيار وفرز مراجع مكتبة المعلومات المهنية وحده لا يكفى بل لا بد من تنظيمها وتبويبها ، حتى يتمكن الطالب من العثور على ما يحتاج اليه منها بسهولة .



ولن يجد الموجه صعوبة كبيرة ، اذا ما كانت المراجع التى يستخدمها مجرد كتيبات أو نشرات غير مجلدة ، والمشكلة أنه حتى فى المكتبات الصغيرة يجد الموجه أنه يحتاج لاستعمال تشكيلة كبيرة من المراجع : لوحات - صور - معلقات - أفلام - أفلام ثابتة - كئالوجات - توارىخ حياة وسير - كتيبات - تقارير - كتب تتناول صناعات بأكملها - ومعلومات جارية منتخبة من مجلات

وجرائد للوحات الاعلانات والالبومات • لهذا السبب تصبح عملية تنظيم هذه المراجع عملية شاقة للغاية • ولكن أمين المكتبة يستطيع - بمساعدة الذين يستعملون المكتبة (لجنة من الأساتذة والطلبة مثلا) - أن ينظم المطبوعات غير المجلدة في ملفات بطريقة تناسب حاجات المدرسة • أما الكتب والمجلدات فيمكن تبويبها حسب التنظيم الذي يستخدمه في المكتبة ، مع عمل بطاقة لكل مرجع توضع في الملفات مع المطبوعات غير المجلدة • ولا بد من تخصيص وقت لأمين المكتبة يشرح فيه للطلبة طريقة استخدام المكتبة والمحافظة على ترتيبها • وبالإضافة الى هذا يجب وضع تعليمات عن استخدام هذه المراجع في أماكن ظاهرة بالمكتبة •

وتستخدم معظم المدارس الثانوية نظاما أبجديا لتصنيف المراجع غير المجلدة ، ومع أن تصنيف مثل هذه المراجع بتلك الطريقة يوفر الكثير من الجهد عند تدريب الطلاب على استعمالها ، فانها تخلق لأمين المكتبة مشكلة أخرى ، حيث ان لعدد كبير من المهن أكثر من اسم واحد ، ومن جهة أخرى فالطالب لا يستطيع بسهولة أن يدرك العلاقة بين المهنة وغيرها • هاتان المشكلتان يمكن التغلب عليهما بتدريب التلاميذ على استخدام قاموس المهن (**) ، ويستطيع الطالب من القسم الأول من القاموس أن يحصل على وصف مختصر لواجبات ومسئوليات العمل ، وعلى رقم خاص بهذا العمل يستطيع القارئ بوساطته أن يستخرج من القسم الثاني من القاموس الأعمال ذات الصلة بهذا العمل ، وابتداء من القسم الرابع يتناول القاموس أسماء الأعمال التي تعتبر مدخلا للمهن المختلفة •

وقد بذلت محاولات متعددة لابتكار طريقة مبسطة تسهل للطلاب عملية العثور على المرجع الذي يحتاج اليه (**) وادراك علاقة المهنة المعينة بغيرها

(*) هذا القاموس الأمريكي عبارة عن موسوعة تضم بيانات تتناول مايزيد على أربعين ألف مهنة • وتبذل حاليا محاولات لتزويد المكتبة العربية بمثل هذا المرجع •

(المترجم)

(**) تعتبر هذه في الواقع مشكلة كبيرة في الولايات المتحدة بسبب العدد الهائل من النشرات والكتيبات والمراجع المهنية التي تصدرها النقابات والهيئات والمؤسسات وغيرها •

(المترجم)

من المهن ذات الصلة بها ، ومن هذه الطرق طريقة س.ر.أ (١) وطريقة ميتشيجان لتصنيف المراجع للمعلومات المهنية (٢) :

١ - طريقة S.R.A. س.ر.أ : وهي تسمح بتصنيف المطبوعات الى سبعة مجالات مهنية ، ثم توضع المطبوعات تحت كل قسم حسب النظام الأبجدي ، وأجرى هذا التقسيم بناء على دراسة لتصنيف الأعمال والميول للطلاب .

٢ - طريقة ميتشيجان : وهي طريقة تقوم على التقسيم المتبع في قاموس المهن ، وتعتمد هذه الطريقة على النظام الأبجدي لتصنيف المطبوعات غير المجلدة في ١٦٥ ملفا .

وهناك طريقة أخرى للتصنيف على أساس اختيار الميول المستخدم في المدرسة ، فإذا كانت المدرسة تستخدم اختبار « كودر » للميول المهنية أمكن تصنيف المراجع المهنية تبعا لأقسام المجالات المهنية العشرة ، التي يتضمنها الاختبار ، وهذه الطريقة تمتاز بأنها تسهل للطلبة العنور على بيانات عن المهن المطلوبة بسهولة ، وفضلا عن ذلك تجمع المهن المترابطة بعضها مع بعض .

وهناك طريقة أخرى للتصنيف تبعا للمواد الدراسية (٣) ، وهذه الطريقة تسهل للمدرس عملية الربط بين المواد الدراسية والمهن المختلفة ، ويستفيد الطلبة من هذه الطريقة لأنها تساعدهم على البدء في دراسة المهن عن طريق المواد الدراسية المفضلة أو تلك التي يتفوقون فيها ، ومع هذا فهناك صعوبة في تصنيف جميع المهن تبعا لهذه الطريقة فضلا عن أن الكثير منها يرتبط مباشرة بأكثر من مادة دراسية .

(١) John R. Yale, SRA. Occupational Filing Plan, Science Research Associates, Chicago, 1946.

(٢) Wilma Bennett, Michigan Plan for Filing and Indexing Occupational Information, Sturgis Printing Co., Sturgis, Mich., 1950.

(٣) Edward C. Roeber, Missouri Plan for Filing Unbound Materials on Occupations, University of Missouri, Columbia, Mo., 1950.

وأخيرا ، تبني بعض المدارس طريقة تصنيف خاصة بها على أساس فئات المهن أو الصناعات الرئيسية ، فإذا استخدمت الصناعات الرئيسية كأساس للتصنيف فإنها تقيم نظام التصنيف على الصناعات التي تستخدم عمالا من خريجي المدرسة ، ويكمل هذا التصنيف قسم اضافي عن المهن الرئيسية . وتلجأ بعض المدارس الى زيادة فاعلية هذه الطريقة بتصنيف جميع المطبوعات غير المجلدة حسب توجيهات مكتب الاحصاء التابع لحكومة الولايات المتحدة الأمريكية ، أو حسب تنظيم قاموس المهن ، ومع أن استخدام نظام الترقيم الرمزي (الكود) للملفات يبسط العملية ، إلا أنه يحتاج لشرح واف حتى يستوعبه الطلبة . وهناك طريقة أخرى للتصنيف من ابتكار ادارة التعليم النابعة لولاية نيويورك ^(١) يستخدم فيها نظام الترقيم الرمزي للملفات (الكود) المبني على أساس « قاموس المهن » .

اختيار المدارس والمعاهد والكليات

يفضل بعض الطلبة الاستمرار في التعليم بعد المرحلة الثانوية لأنهم لا يستطيعون اتخاذ قرار بشأن اختيار مهنة معينة . هؤلاء يحتاجون الى تشجيع كي يدرسوا أنفسهم ويستكشفوا طرق كسب العيش .

والبعض يتابع تعليمه بعد المدرسة الثانوية لغرض الحصول على ثقافة عامة ، ومعظم هؤلاء الطلاب يدرسون برامج كليات الفنون الحرة (الآداب والعلوم) . وهناك قلة من الطلاب لا يهتمون بمسألة كسب العيش (طبقة غنية) . وهناك من الطلبة من يكون قد اتخذ قرارا بشأن مستقبله المهني ولكنه يرى أن المهنة التي اختارها تحتاج الى قليل من تدريب جامعي خاص .

وتبقى بعد ذلك تلك الفئة من الطلبة الذين يتابعون تعليمهم العالي بعد المدرسة الثانوية كي يعدوا أنفسهم لمهنة معينة . وهم ولا شك قد حددوا الطريق لمهنة يكتسبون بها عيشهم . ولكنهم يحتاجون الى مساعدة في اختيار المواد الدراسية وأوجه النشاط المدرسي التي تساعد على تحقيق أهدافهم . وهم يحتاجون أيضا الى من يعاونهم على اختيار الوسائل التي تساعد على تفهم أنفسهم والعالم المحيط بهم . وهم أيضا يستفيدون من التعليم العالي العام .

(١) New York State Department of Education Plan, Chronicle Press, Moravia, N.Y., 1950.

وعلى كل طالب فى كل فئة من الفئات السابقة أن يراعى ظروفه الخاصة قبل اختيار نوع التعليم الذى يناسبه . وهذا معناه أنه لابد أن يعرف بطبيعة الحال ما يبغيه من دراسته العالية قبل أن يختار المعهد الذى سيلتحق به . عندئذ فقط يستطيع أن يحدد أنسب المعاهد التى تعينه على تحقيق أهدافه . وقد تناولنا فى الفصلين الرابع عشر والخامس عشر وصف الأساليب التى يمكن أن يستخدمها المرشد فى معاونته الطالب على اتخاذ قراراته . وقدمنا مقترحات للعمل مع الطلبة على أسس فردية فى الفصل الثالث عشر .

ويحتاج الطلبة الى معلومات متنوعة قبل اختيار المعهد أو الكلية العالية . فهم يحتاجون الى معلومات عن تسهيلات السكن وعن طلبة المعاهد العالية وحياتهم الاجتماعية ، والمنح الدراسية ، والقروض المالية ، وفرص العمل بعض الوقت ، وعن شروط القبول وعن اعتماد الولاية للمعهد . ويحتوى الدليل الخاص بالكليات والمعاهد على بعض هذه المعلومات . ويمكن الحصول على بعض المعلومات من طلبة الجامعة وهيئة التدريس بها . ومن المراجع المذكورة فى نهاية هذا الفصل كثير من المعلومات .

وإذا ما أتم المرشد جمع البيانات المناسبة عن المدارس والجامعات والمعاهد العالية فإن عليه أن ينظمها لاستعمال الطلبة . وعادة يجد الطلبة ما يحتاجون اليه من معلومات بسهولة إذا ما صنف الكتب والكتيبات والكتالوجات فى قسم خاص بالمكتبة تحت عناوين مثل :

- تقارير ونشرات هيئات الاجازة والتراخيص *
- برامج التلمذة الصناعية والمدارس الفنية .
- المدارس التجارية .
- مدارس التعليم بالمراسلة .
- المنح الدراسية والمساعدات المالية .
- الكليات الصغرى **

(*) هيئات معتمدة من الحكومة مهنتها تقويم المعاهد والكليات بناء على مستويات معينة

(المترجم)

ثم الترخيص لها واعتمادها كهيئات علمية معترف بها .

(المترجم)

(**) كليات جامعية مدة الدراسة بها عامان .

— كليات الفنون الحرة •

— كليات المعلمين •

— الجامعات (وتضم الكتلولوجات والنشرات الخاصة بالمعاهد المتعددة الغرض) • وبالرغم من أن هذه المراجع قد تكون منظمة تنظيما تاما الا أن الطلبة يحتاجون الى تعلم طرق استعمال الكتلولوجات المدرسية ومقارنة معلوماتها بتقارير هيئة الاجازة والتراخيص • ويستطيع المرشد أن يساعد الطالب على التفكير الناقد في المعاهد التي تقدم برامج التدريب في الميدان الذي اختاره عن طريق اثاره أسئلة كالأسئلة الآتية * •

— هل المعهد معتمد ومرخص به من هيئة معروفة لتقديم برامج للتدريب في الميدان الذي اختاره الطالب ؟

— كيف يقارن عمل المعهد في ميدان تخصصه بغيره مما تقدمه المعاهد الأخرى الماثلة ؟

— ماهي الميادين الأخرى التي يمكن أن يلتحق بها الطالب بهذا المعهد ؟

— هل يعمل بالبيئة التي يعيش فيها الطالب خريجون في هذا المعهد ؟ لماذا تسعى المؤسسات الى استخدام خريجي هذا المعهد في هذا الميدان ؟

— ماهو رأى الخريجين في البرامج التي يقدمها هذا المعهد ؟ هل تمكنوا من الحصول على عمل بسهولة مثل خريجي المعاهد المشابهة ؟

الخدمة العسكرية وأثرها في التخطيط التعليمي

كثيرا ما تتأثر الحطة التعليمية التي وضعها الطالب لنفسه بسبب الخدمة العسكرية • وبالرغم من أنه يدرك تماما حاجة الدولة الى الدفاع

(*) نسبة كبيرة من الجامعات والكليات والمعاهد العالمية الأمريكية تتبع هيئات أو مؤسسات أهلية •
(الترجمة)

العسكري فقد لا يشعر بارتياح نحو التجنيد • ومعظم أمثال هذا الطالب يكونون على وشك بدء حياتهم العملية أو الإعداد لها • وهناك ولا شك من لا يفهمون أو لا يتقبلون الحاجة إلى الخدمة العسكرية • وبعضهم ينظر إليها على أنها مجرد مضیعة للوقت • والبعض الآخر من الذين ليس لهم أى أهداف تعليمية أو مهنية يضيعون الوقت ويخفقون فى الاستفادة من الفرص التى تهيئها لهم القوات المسلحة •

كل هذه المشكلات تشغل بال القادة العسكريين والتربويين • وقد تعاون هؤلاء القادة فى تهيئة الفرص التعليمية القيمة لأفراد القوات المسلحة كما تعاونوا فى إصدار الكتب والمطبوعات والأفلام المتحركة والناطقة وإقامة مراكز للتوجيه لإعداد الأفراد المجندين للخبرات والأعمال العسكرية • ويواجه مدرسو المدارس الثانوية والمرشدون الذين يستخدمون هذه الوسائل مشكلة كبيرة • فإن من واجبهم أن يساعدوا التلاميذ على تقبل الخدمة العسكرية والاستفادة منها •

وبوسع المدرسين والمرشدين مساعدة التلاميذ - عن طريق الوحدات الدراسية وخدمات التوجيه الجمعى والإرشاد الجماعى والفردى - على استكشاف أسئلتهم الخاصة واستخدام الوسائل المذكورة • ومن الأسئلة التى يحتاج الطلبة للإجابة عنها :

- ما سبب حالة التوتر التى تسود العالم الآن ؟
- لماذا يجب أن نعد أنفسنا للدفاع عن وطننا ؟
- ما هى مسئولياتنا فى الكفاح العالى ؟
- ما هى مسئولية الشعب فى هذه الأيام ؟
- ما الذى يحدث للشخص عندما يدخل العسكرية ؟
- ما الذى تنتظره القوات المسلحة من الجندى ؟
- ما هى الفرص التى تتاح للجندى فى اختيار الأعمال العسكرية ؟
- ما هى برامج التدريب العسكرى التى تتصل أكثر من غيرها بأهداف الطالب المهنية ؟
- ما هى الفرص التعليمية المتاحة لرجال الجيش ؟
- ما هى فرص الحصول على مهنة فى القوات المسلحة ؟

— هل يتزوج الانسان قبل أن يدخل العسكرية ؟ ماهو شعور الفتاة نحو الشخص الذى جعلها تشعر أن واجبها الوطنى أن تتزوجه قبل أن يلتحق بالخدمة العسكرية ؟ كيف يصل الانسان الى القرار الذى يحدد موعد زواجه ؟

— ماهى فرص النساء فى الجيش ؟

والواقع أن مشكلة التجنيد تشغل بال طلبة الجامعة والمدارس الثانوية . وهم فى حاجة الى معلومات وتفسير لها . ان مسئولية مدرس المدرسة الثانوية تهيئة الطلبة للخدمة العسكرية . ولتحقيق هذا الغرض يمكن اعداد وحدة دراسية ضمن احدى المواد الاجبارية المقررة على طلبة الصف الثانى أو الثالث الثانوى . هذا بالإضافة الى خدمات التوجيه الجمعى والارشاد .

ولكن تحقيق ذلك كله لا يتم الا بتخطيط دقيق وباستخدام الوسائل المعينة وتخصيص وقت كاف للارشاد النفسى . ومن الضرورى أن تكون القيادة الموجهة لهذا البرنامج مسئولة مشتركة فى لجان التوجيه والمنهج المدرسى .

BIBLIOGRAPHY

READING MATERLIAS FOR STUDENTS

1. American Library Association, 50 E. Huron St., Chicago 11, Ill. (a general source from which the staff may obtain recommendations for specific materials).
2. Bellman Publishing Co., 83 Newbury St., Boston, Mass., *Vocational and Professional Monographs*, also *Occupational Trends* (a bimonthly magazine dealing with opportunities in the various fields).
3. B'nai B'rith Vocational Service Bureau, 1424 16th St., N.W., Washington 6, D. C., *Want to Read* (occupational bibliographies), *Career News* (reports on trends), *Careers in Retail Business Ownership and Occupational Orientation Charts*.
4. *Charm* magazine, 575 Madison Ave., New York 22, N. Y., *Fact Sheets* (occupational information and bibliographies for women interested in employment in business).
5. E. P. Dutton & Co., 300 4th Ave., New York, N. Y., *Career*

- Books* (descriptions of occupations in considerable detail).
6. *Glamour* magazine, 420 Lexington Ave., New York, N. Y., *Fact Sheets* on occupations, *A College Major's Chart*, and *Job Kit*. (Every issue carries articles on women's occupations. These reprints are very inexpensive.)
 7. Harper and Brothers, 49 E. 33rd St., New York 16, N. Y., *Picture Facts Books*.
 8. Institute for Research, 537 S. Dearborn St., Chicago, Ill., *Career Research Monographs* and *Career Charts*.
 9. Longmans, Green & Co., 55 5th Ave., New York, N. Y. (series of books on important American industries).
 10. *Mademoiselle*, 575 Madison Ave., New York, N. Y. (Every issue carries occupational information for women. Inexpensive reprints are made available to individuals and schools; the publishers also provide an information service for answering readers' questions).
 11. Morgan, Dillon and Co., 6431 Ravenswood Ave., Chicago 4, Ill., *Success Vocational Information Series*.
 12. National Urban League, 1133 Broadway, New York 10, N. Y., *Negro Heroes*.
 13. Occupational Index, Inc., New York University, Washington Square East, New York 3, N. Y., *Occupational Abstracts*.
 14. Reference Library, The Quarrie Corporation, 35 East Wacker Drive, Chicago, Ill., *Vocational Monographs*.
 15. Row, Peterson & Co., 1911 Ridge Ave., Evanston, Ill., *Way of Life Series*.
 16. Science Research Associates, 57 W. Grand Ave., Chicago 10, Ill., *Occupational Briefs*, *American Job Series* of monographs, picture series of *Jobs in Action*, *Life Adjustment Booklets*, and *Guidance Index* (occupational bibliography).
 17. *Seventeen* magazine, 11 West 42nd St., New York, N. Y. (Issues often carry feature articles on women's occupations. Inexpensive reprints are available for distribution.)
 18. Splaver, Sarah, *Occupational Books, An Annotated Bibliography*, Bibliography Press, Washington, D. C., 1952. (Book presents alphabetical list of books by occupations.)
 19. U. S. Government Publications, Superintendent of Documents, Washington 25, D. C. :
Description of Professions, National Roster of Scientific and Specialized Personnel, U. S. Employment Service (free).

Job Descriptions, U. S. Employment Service.

Occupational Briefs, National Roster of Scientific and Specialized Personnel, U. S. Employment Service (free).

Occupational Monographs and Guidance Leaflets, U. S. Office of Education, U. S. Department of Health, Education and Welfare.

Occupational Outlook Division Series, Bureau of Labor Statistics, U. S. Department of Labor.

Women's Bureau, U. S. Department of Labor, charts and occupational pamphlets.

20. Vocational Guidance Manuals, Inc., 45 W. 45th Street, New York 19, N. Y. *National Vocational Guidance Manuals*.
21. Western Personnel Institute, 30 N. Raymond St., Pasadena, Calif. (occasional briefs for college students).

AUDIO-VISUAL MATERIALS

1. Bell and Howell Co., 7108 McCormick Rd., Chicago 45, Ill.
2. Carl Mahnke Productions, 215 E. 3rd St., Des Moines, Iowa.
3. Columbia University Press, 2960 Broadway, New York 27, N. Y.
4. Educators Progress Service, Randolph, Wisc., *Educators Guide to Free Films* and *Educators Guide to Free Filmstrips*.
5. Coronet Productions, 65 E. South Water St., Chicago 1, Ill.
6. Educational Screen, 64 E. Lake St., Chicago, Ill., *Blue Book of 16 mm Films*.
7. Educational Film Library Association, 1600 Broadway, New York, N. Y. (clearinghouse of information on audio-visual materials).
8. Encyclopaedia Britannica Films, Inc., 1841 Broadway, New York, N. Y.
9. Hamilton Co., 225 Lafayette St., New York, N. Y.
10. Society for Visual Education 1345 W. Diversey Blvd., Chicago, Ill. (film strips).
11. U. S. Office of Education, U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Washington, D. C., *U. S. Government Films for Schools and Industry* (free).
12. H. W. Wilson Co., 950 University Ave., New York 52, N. Y., *Educational Film Guide* : I—Motion Pictures, and II—Film Strips.

EDUCATIONAL INSTITUTIONS, TRAINING PROGRAMS, AND FINANCIAL AID (Labor unions and professional societies also may be consulted for facts on specific occupations.)

1. *Apprenticeship Training Services*, Bureau of Apprenticeships, U. S. Department of Labor, Washington, D. C. (free publications on apprenticeable trades).
2. *Approved Technical Institutes*, National Council of Technical Schools, Washington, D. C., 1950.
3. Brumbaugh, A. J., *American Universities and Colleges*, American Council on Education, Washington, D. C., 1948.
4. *Educational Directory*, Part III—Higher Education, U. S. Office of Education, U. S. Government Printing Office, Washington, D. C. (published annually).
5. *Federal Scholarship and Fellowship Programs and Other Government Aids to Students*, Library of Congress, Washington, D. C., 1950 (free).
6. Feingold, S. N., *Scholarships, Fellowships and Loans*, Bellman Publishing Co., Boston, Mass., 1949.
7. Greenleaf, W. J., *Guide to Occupational Choice and Training*, U. S. Office of Education, U. S. Government Printing Office, Washington, D. C., 1947.
8. *Guide to Scholarships*, New York Federation Employment Service, 67 W. 47th St., New York, N. Y.
9. *Home Study Blue Book*, National Home Study Council, Washington, D. C., 1951 (free).
10. Hurt, H. W., *College Blue Book*, C. E. Burchel and Associates, Yonkers, N. Y., 1950.
11. Plant, R. L., *Opportunities in Inter-Racial Colleges*, National Scholarship Service and Funds for Negro Students, New York, N. Y., 1951.
12. *Physically Impaired. A Guidebook to Their Employment*, Association of Casualty and Security Executives, New York, N. Y., 1946.

SPECIAL REFERENCES FOR VOCATIONS COURSES

1. Brewer, John M., and Landy, Edward, *Occupations Today*, Ginn, Boston, 1949.
2. Christensen, T. E., *Getting Job Experience*, Science Research Associates, Chicago, 1947.
3. Detjen, Mary F., and Detjen, Edwin W., *Your High School Days*, McGraw-Hill, New York, 1948.

4. ———, *Your Plans for the Future*, McGraw-Hill, New York, 1947.
5. *Dictionary of Occupational Titles*, U. S. Employment Service, Government Printing Office, Washington, D. C. (revised periodically).
6. Dreese, Mitchell, *How to Get the Job*, Science Research Associates, Chicago, 1947.
7. Endicott, Frank S., *Vocational Planning*, International Textbook Co., Scranton, Pa., 1948.
8. Frankel, Alice H., *Handbook of Job Facts*, Science Research Associates, Chicago, 1948.
9. Hahn, Milton E., and Brayfield, Arthur H., *Job Exploration Workbook and Occupational Laboratory Manual*, Science Research Associates, Chicago, 1945.
10. Hamrin, S. A., *4-Square Planning for Your Career*, Science Research Associates, Chicago, 1946.
11. Kitch, D. E., *Exploring World of Jobs*, Science Research Associates, Chicago, 1952.
12. Kitson, Harry D., *I Find My Vocation*, McGraw-Hill, New York, 1947.
13. Kuder, G. F., and Paulson, Blanche B., *Discovering Your Real Interests*, Science Research Associates, Chicago, 1949.
14. Lindquist, E. F., and Van Dyke, L. A., *What Good Is High School?* Science Research Associates, Chicago, 1948.
15. Newson, N. W., Douglass, H. R., and Dotson, H. L., *Living and Planning Your Life*, Harper, New York, 1952.
16. *Occupational Outlook Handbook*, Bureau of Labor Statistics, U. S. Department of Labor, Government Printing Office (revised periodically).
17. *Planning My Future, High School Life, Discovering Myself, Toward Adult Living and About Growing Up*, National Forum, Inc., 407 S. Dearborn, Chicago, 1950 (five books with supporting charts).
18. Schloerb, L. J., *School Subjects and Jobs*, Science Research Associates, Chicago, 1950.
19. Taylor, Florence, *Why Stay in School?*, Science Research Associates, Chicago, 1948.
20. Warner, W. L., and Havighurst, R. J., *Should You Go To College?*, Science Research Associates, Chicago, 1948.
21. Wolfbein, S. L., and Goldstein, Harold, *Our World of Work*, Science Research Associates, Chicago, 1951.

22. Worthy, James C., *What Employers Want*, Science Research Associates, Chicago, 1950.
23. Yoder, Dale, *You and Unions*, Science Research Associates, Chicago, 1951.
24. *Your High School Record—Does It Count?*, South Dakota Press, Vermillion, S. D., 1945.

REFERENCES FOR COUNSELORS AND TEACHERS

1. Baer, Max F., and Roeber, Edward C., *Occupational Information, Its Nature and Use*, Science Research Associates, Chicago, 1951.
2. Forrester, Gertrude, *Methods of Vocational Guidance*, D. C. Heath, Boston, 1951.
3. Friend, Jeannette C., and Haggard, E. A., *Work Adjustment in Relation to Family Background*, Stanford University Press, Stanford, Calif., 1948.
4. Hahn, M. E., and Brayfield, A. H., *Occupational Laboratory Manual for Teachers and Counselors*, Science Research Associates, Chicago, 1945.
5. Shartle, Carroll L., *Occupational Information · Its Development and Application*, Prentice-Hall, New York, 1952.

REFERENCES FOR A TEACHING UNIT ON MILITARY SERVICES

1. *A Career as a WAC*, Recruiting Office, 403 Tenth St., N. W., Washington, D. C., 1951.
2. *Army Occupations for Young Men and Women*, Adjutant General of the Army, Department of Defense, Washington 25, D. C., 1951.
3. *Career Woman, U. S. Navy*, Recruiting Officer, 1400 Pennsylvania Ave., N. W., Washington, D. C., 1950.
4. *Catalog of United States Armed Forces Institute*, United States Armed Forces Institute, Madison 3, Wisc.
5. *Counseling College Students During the Defense Period*, U. S. Office of Education, Superintendent of Documents, Government Printing Office, Washington 25, D. C., 1952.
6. *Counseling High-School Students During the Defense Period*, U. S. Office of Education, Superintendent of Documents, Government Printing Office, Washington 25, D. C., 1952.
7. Horchow, Reuben, *How To Get Ahead in the Armed Forces*, The Country Life Press, Garden City, N. Y., 1951.

8. *Marine Corps Institute Handbook*, Recruiting Aids Section, Headquarters, U. S. Marine Corps, Washington 25, D. C.
9. *Pre-Military Orientation, Are You Ready for Service? Series*, Coronet Films, 65 E. South Water St., Chicago 1, Ill. (a series of 14 films which may be used individually or in series).
10. *Stay in School*, Recruiting Office, 1400 Pennsylvania Ave., N. W., Washington, D. C., 1951.
11. *Students and the Armed Forces*, U. S. Department of Defense, Superintendent of Documents, Government Printing Office, Washington 25, D. C., 1952.
12. *The Armed Forces and My Life Plans, A Unit for High School Students* (prepared under the direction of the Defense Committee, North Central Association of Secondary Schools and Colleges) American Council on Education, Washington, D. C., 1955.
13. *The Armed Forces and Your Life Plans: Teacher's Handbook* (prepared under the direction of the Defense Committee, North Central Association of Secondary Schools and Colleges) American Council on Education, Washington, D. C., 1955.
14. *U. S. Air Force Occupational Handbook*, Division of Training, School Relations Section, Headquarters, U. S. Air Force, Washington 25, D. C., 1951.
15. *U. S. Army Occupational Handbook*, Recruiting Office, 403 Tenth Street, N. W., Washington, D. C., 1952.
16. *U. S. Navy Occupational Handbook*, Recruiting Offices, 1400 Pennsylvania Ave., N. W., Washington 25, D. C., 1950.
17. Vincent, W. S., and Russell, J. E., *You and the Draft*, Science Research Associates, Chicago, 1951.
18. *Youth's Responsibility for National Security*, Guidance Department, State Department of Education, Concord, N. H., 1951 (an orientation unit and series of 125 colored slides).



رأينا فى الفصل الأول أنه عندما أدركت المدرسة أنها تحتاج الى من يعاونها على مساعدة التلميذة فى مشكلة القراءة لجأت الى ناظر المدرسة والى المدرس السابق للطالبة وقرر الجميع أنهم فى حاجة الى مساعدة والدى الطالبة لحل المشكلة • وبعد مقابلة الوالدين قرر الجميع احوالة التلميذة الى أخصائى القراءة فى كلية المعلمين القريبة من المدرسة • ونصحهم الأخصائى بعرض التلميذة على أخصائى العيون للكشف على عينيها • ولا يتسع المقام هنا لتلخيص الخطوات التى اتخذتها المدرسة لاستغلال مصادر البيئة بنجاح لمساعدة التلميذة •

ويعمل كثير من المدرسين فى مدارس شبيهة بالمدرسة التى كانت تعمل بها هذه المدرسة • ومن واجبهم أن يستخدموا المصادر التى يستخدمها غيرهم من المدرسين لمساعدة الأطفال ولعرفة الأشخاص المتخصصين الذين يمكنهم مساعدة المدرس على حل مشكلات الأطفال • وحتى المدرسون الذين يعملون بمدرسة بها أخصائيون يحتاجون أيضا الى خدمات أخصائيين ومؤسسات أخرى خارج المدرسة •

وسنعالج فى هذا الفصل مشكلات ثلاثا :

- ١ - التعرف الى الأطفال الذين يحتاجون الى مساعدة خاصة •
- ٢ - التعرف الى مصادر البيئة •
- ٣ - استخدام مصادر البيئة المختلفة •

التعرف الى الأطفال الذين يحتاجون الى مساعدة خاصة

يستطيع المدرسون أثناء تعاملهم اليومي مع الأطفال اكتشاف الكثيرين منهم ممن يحتاجون الى خدمات المتخصصين • وقد يوجد فى نفس الفصول أطفال فى حاجة الى مساعدة خاصة ولكن المدرس لا يشعر بذلك • والأسئلة التالية أعلنت لمساعدة المدرسين على التعرف الى هؤلاء التلاميذ •

وقد يجد المدرس فى فصوله عدة تلاميذ يحتاجون الى خدمات المتخصصين اذا درس تلاميذه بعناية فى ضوء هذه الأسئلة وسيجد كذلك أطفالا على تكيف سليم يمكن أن يستفيدوا من مساعدته الخاصة •

النضج

— هل التلميذ أصغر أم أكبر من زملائه بدرجة ملحوظة ؟ على المدرسين أن يعرفوا أسماء جميع التلاميذ الذين بينهم وبين متوسط العمر سنة أو أكثر •

الحالة البدنية

— هل لاحظت شيئا غير عادى على الحالة الصحية العامة للتلميذ ؟ أن أى حالة شك يجب تحويلها الى الطبيب ليقوم بفحص طبي شامل •

- هل يتعب بسرعة ؟ بعض التلاميذ ينامون وهم جلوس على مكائباتهم .
- هل التلميذ يصاب بعاهات جسمية تثقله ؟ قد تكون هذه العاهات حادة أو غير حادة ولكنه مادام يشعر بأنها حادة فسيؤثر شعوره هذا في درجة تكيفه .

التكيف الدراسي

- هل هو تلميذ متخلف ؟ ويكون التلميذ متخلفا اذا بقى في صفه في وقت انتقل فيه زملاؤه الى الصف التالى .
- هل يعمل بجهد ، ومع هذا تقديراته ضعيفة ؟
- هل هناك تناقض بين قدراته التى قام المدرس بقياسها وبين مستوى تحصيله ؟ هل هو غير راض عن مستوى تحصيله ؟
- هل يخشى أن يحاول عمل أشياء جديدة بنفسه ؟ هل هو من النوع الذى يسهل تثبيط عزيمته ؟ هل يستسلم لليأس دون أى محاولة منه لانجاز العمل ؟
- هل يعانى صعوبة كبيرة فى المواد التى تحتاج الى مهارة خاصة او هل تنقصه مهارات الاستذكار ؟ هل يعانى من مادة دراسية معينة أكثر من غيرها ؟
- هل يبدو عليه الكسل أو الإهمال فى مواجهة وتحمل مسئولياته وتنفيذها فى وقتها المحدد ؟
- هل يظهر عليه عدم المبالاة أو الاكتراث بالعمل المدرسى ؟

التكيف الاجتماعى

- هل يجد صعوبة فى تقبل زملائه ومدرسيه له ؟
- هل له أصدقاء مقربون من بين زملائه فى الفصل ؟ من هم هؤلاء الأصدقاء ؟ كيف تتأثر بهم علاقاته مع المجموعة ؟

- هل يفضل العمل أو اللعب وحده ؟
- هل هو خجول متباعد ؟ وهل ينسحب من صحبة التلاميذ ؟
ألا يشترك في اللعب ؟ هل هو آخر من يختاره زملاءه ؟ هل من
النادر أن يشترك في مناقشات الفصل ؟
- هل هو الطفل الذى يتمادى فى جذب أنظار زملائه فى الفصل أو
غيرهم من الراشدين ؟ هل هو التلميذ المعجب بذاته فى المدرسة
مثلا ؟
- هل لديه اتجاه غير تعاونى ؟
- هل هو طفل قاس حقود خبيث مؤذ ؟
- هل يشترك كثيرا فى أعمال يدينه المجتمع من أجلها كالسرقة
والكذب مثلا ؟
- هل يهرب دائما من المدرسة ؟

التكيف الانفعالى

- هل يتمادى فى أحلام اليقظة ؟
- هل هو هادىء ومؤدب أكثر من اللازم ؟
- هل يتحدث كثيرا عن المخاوف أو يظهر احساسا عميقا بالذنب ؟
- هل يتميز سلوكه بالقلق والعصبية وقضم الأظافر والبكاء لأقل
الأسباب أو رعشة العين ٠٠٠ الخ ؟
- هل من السهل استثارتة ؟
- هل هو سريع الغيرة من غيره من الأطفال فى البيت والمدرسة ؟
- هل كثيرا ما يبنو مكتئبا أو مهموما ؟
- هل هو كثير الشك فى غيره ؟

وفى استخدام قائمة الأسئلة هذه للتعرف الى الأطفال الذين هم فى حاجة
الى مساعدة خاصة يجب أن يدرك المدرس خطورة نعتة الطفل بصفة الشنود

للمجرد ظهور شيء من الانحراف في سلوكه • وبدلاً من ذلك لابد من تشجيع المدرس على استخدام أساليب دراسة التلميذ التي وردت في الفصول من ٥ - ٩ للوصول إلى المأم شامل بالمشكلة • وأحياناً تكون الانطباعات الأولى مضللة : فما قد يبدو للوهلة الأولى مشكلة خطيرة يصبح مشكلة أقل خطراً عندما يحصل المدرس على معلومات أخرى ويدرك العلاقات التي تربط القوى المختلفة المؤثرة في الطفل • وفضلاً عن ذلك فقد يجد طفلان يتشابهان في سلوكهما (في إحدى النواحي الموضحة بالقائمة آنفة الذكر) ولكن أحدهما يحتاج إلى خدمات أحد الأخصائيين • أما الآخر فربما يتمكن من حل مشكلاته لأن لديه



من نواحي القوة الأخرى في شخصيته ما يساعده على التغلب على تلك المشكلات • ولذا عندما يحاول المدرس التعرف إلى الأطفال الذين في حاجة إلى مساعدة خاصة عليه أن يتذكر دائماً أن الطفل عبارة عن كل متكامل •

لاحظ أحد المدرسين مثلاً أن هناك طفلاً على درجة كبيرة من الهدوء والأدب بالنسبة لأطفال الصف الثاني الإعدادي وبخاصة أنه كان يعرفه في السنة السابقة طفلاً نشطاً كله حيوية ، واكتشف المدرس بعد ذلك أنه

يستعيد صحته بعد أن عانى من حمى روماتيزمية حادة • ولهذا كان مرغما على أن يحذر من اضافة عناء لا ضرورة له على قلبه الذى لم يزل ضعيفا • وقد وجد المدرس أن حالته النفسية طيبة وأنه يتبع تعليمات طبيبه الخاص بدقة - لهذا كله قرر المدرس أن هذا التلميذ لا يحتاج لمساعدة خاصة •

وفى نفس الوقت كانت لتلميذة أخرى حالة مشابهة ، فقد كانت هى الأخرى ممثلة حيوية ونشاطا فى الصف الأول الاعدادى ولكنها أصبحت كثيرة الهدوء فى الصف الثانى • وقد اكتشفت مدرستها أن هناك مشكلات خطيرة قد صاحبت هذا التغير فى سلوكها • وفى أثناء العطلة الصيفية قتل والدها فى حادث سيارة ، وعقب هذا الحادث انتقلت مع أخيها الى منزل أسرة والدتها • وعادت والدتها الى الجامعة لاكمال دراستها تمهيدا لالتحاقها بعمل • وقاست التلميذة من كثرة التفكير فى فقد والدها وكانت تعاني من الوحدة بسبب بعد والدتها عنها بل وكانت تشعر برعب دائم من التفكير فى احتمال حدوث شيء لوالدتها فتفقددها هى الأخرى • ولاحظت مدرستها ذلك فأحالتها الى المرشد الذى ساعدها على التحدث عن مشكلاتها وتعاون معه الأخصائى الاجتماعى بمكتب توجيه الأسرة فكان يعمل مع الوالدة وأبويها بينما كان المرشد يعمل مع التلميذة •

التعرف الى مصادر البيئة

يوجد غالبا فى الحى الذى تقع فيه المدرسة مصادر للتوجيه يمكن استغلالها عند الحاجة لمساعدة التلاميذ • ومن خارج حى المدرسة يمكن الحصول عادة على خدمات أخرى عند الحاجة • ومن المؤسف أن كثيرا من المدرسين لا يعرفون تلك المصادر وبالتالي لا يحصل تلاميذهم على المساعدات الفنية التى تلزمهم •

ولكى ينجح المدرس أو المرشد فى إحالة الأطفال المحتاجين الى خدمات خارجية تلزمهم معلومات عن طبيعة تلك الخدمات والطريقة التى يعمل بها كل متخصص • هذه المعلومات ضرورية عند التفاهم مع التلميذ أو والده أو مدرسيه فى موضوع حالته الى الجهة المختصة • وقبل توضيح السبب فى الإحالة لأحد هؤلاء ، لابد أن يكون المدرس أو المرشد على علم بالأخصائى الذى سيتصل به لتحويل الحالة اليه • وفى حالة ما يكون هذا الأخصائى غير قادر على تقديم المساعدة المطلوبة فلا بد من استشارته بشأن جهة أخرى يمكن أن نحصل منها على هذه المساعدة •

ويمكن للمدرسة أن توفر الوقت بعمل كتالوج يحوى بطاقة لكل مصدر من مصادر البيئة ويحفظ هذا الكتالوج فى مكتب المرشد أو الناظر • ويمكن توفير الوقت أيضا اذا أمكن تبادل المعلومات الخاصة بهذه المصادر مع المدارس الأخرى • كما يمكن عمل الكتالوج المذكور تدريجيا بإضافة بطاقات جديدة بعد استعمال خدمات كل مصدر من هذه المصادر أو عن طريق قيام المدرسين بعمل مسح للبيئة تستكمل بياناته بعد ذلك تدريجيا مع استعمال خدمات كل مصدره ، ويجب أن تحوى البطاقة الخاصة بكل مصدر البيانات الآتية :

- ١ - طبيعة الخدمات التى تتوافر فى المركز •
- ٢ - اسم ورقم تليفون الشخص المختص الذى يمكن الاتصال به عند الحاجة الى خدمات المركز •
- ٣ - أسماء موظفى المدرسة الذين استعانوا بخدمات هذا المصدر •
- ٤ - مقترحات بخصوص استخدام المصدر فى المستقبل •

وبازدياد معرفة أعضاء هيئة المدرسة بالمصادر المختلفة وخبرتهم بطريقة استخدامها يصبح من الممكن التعرف الى عدد أكبر من التلاميذ الذين يمكنهم الاستفادة من الخدمات التى تتوافر فى البيئة •

أنواع مصادر البيئة

بالرغم مما قد يوجد من خلاف فى مجال الخدمات بين بيئة وأخرى فإن مصادر الخدمات التى سنتناولها فى هذا الفصل يمكن توافرها فى معظم البيئات المدرسية • ولكن ليس من الضرورى أن يكون لكل هيئة من الهيئات التى سنشير إليها فرع أو مكتب فى كل مدينة أو قرية • ولهذا سيجد المدرس الذى يعمل فى مدرسة صغيرة أنه مضطر لتحويل بعض تلاميذه الى أقرب مدينة لتقديم الخدمات اللازمة لهم •

وفى هذا الفصل سنتناول دون اسهاب بعض المصادر مثل : أخصائى الارشاد والتوجيه المدرسى، الأخصائى النفسى، الأخصائى الاجتماعى، والمدرس الزائر ، وطبيب المدرسة ، وممرضة المدرسة ، وأخصائى التدريس العلاجي • ويجب أن يعرف المدرس - أينما وجد هؤلاء الأخصائيون - الخدمات الفنية

التي يقدمها كل منهم وأن يطلب مشورتهم ومساعدتهم قبل أن يحول الحالة الى أخصائيين غيرهم في البيئة .

المدرسون كمصادر خاصة للتوجيه

على ناظر المدرسة أن يستعين بهيئة المدرسة - ربما عن طريق لجنة التوجيه - على عمل مسح شامل لهيئة التدريس. فكثيرا ما يكون بينهم أشخاص متخصصون في خدمات ذات فائدة للتلاميذ ولا يعرف عنها شيئا . وقد يكون بينهم الأخصائي الاجتماعي أو الأخصائي النفسى المدرسى أو أخصائى علاج عيوب القراءة أو المرشد . وكثيرا ما نجد من بين مدرسى اللغة من هو حاصل على تدريب أو خبرة خاصة في علاج عيوب القراءة ، وعلى استعداد للمساعدة في علاج بعض الحالات الخاصة .

وفي المناطق التعليمية الصغيرة كثيرا ما يتعاون مدرسو المستويات المختلفة مع بعضهم بعضا ، ففي مثل هذه الجهات كثيرا ما نجد مدرسى المرحلة الابتدائية على استعداد لمساعدة زملائهم في المرحلة الثانوية في علاج حالات عيوب القراءة كما نجد مدرسين من المدارس الثانوية على استعداد لتقديم المساعدة لزملاء المرحلة الابتدائية في المشكلات المتصلة بالعلوم أو الرياضيات أو المواد الاجتماعية أو اللغة . وقد عرفنا مثلا كيف يستعين الموجهون ورواد الفصول بأعضاء هيئة التدريس الآخرين لتزويد تلاميذ المدرسة الثانوية بالمعلومات المهنية المتصلة بمواد تخصصهم .

أولياء الأمور وتنظيمات مجالس الآباء

لا شك أن أغلبية الآباء يهتمون بتوفيق أبنائهم وسعادتهم بالرغم من أن هذا الاهتمام قد لا يكون باديا بوضوح . وهناك طبعا آباء تشغلهم مشكلاتهم بدرجة تجعلهم يهملون أبناءهم ، ومع كل فعندما يقتنعون بأن المدرسة مهمة فعلا بطفلهم وبسعادته فانهم يصبحون أكثر تعاونا .

وبصرف النظر عن ظروف الأسرة أيا كانت فان المدرسة لا يمكن أن تتجاهل الآباء . ولا يمكن للمدرسة أن تحقق أى نجاح دون معاونة المنزل وخاصة عند معالجة مشكلات الأطفال الصغار ، وقد قدمنا مقترحات في شأن

التفاهم مع الآباء تحت عنوان «مسئوليات هيئة المدرسة في التوجيه والنظام»
في الفصل الرابع ، و «مقابلات أولياء الأمور» في الفصل الثالث عشر .

ويمكن استغلال مجالس الآباء والمدرسين وجماعات دراسة الأطفال
لتهيئة الظروف والفرص المناسبة للحصول على مساعدة الآباء في حل مشكلات
المدرسة . وتساعد هذه الاتصالات على تحقيق التفاهم بين المدرسين وأولياء
الأمر ، وفي جماعات دراسة الأطفال تهيئ الفرصة لأخصائي التوجيه
للتعارف مع أولياء الأمور ، وقد يتمكن من زيادة تفهم الآباء لخصائص نمو
وتطور أطفالهم ، وبهذا تزيد من فاعليتهم وفائدتهم في جماعات المدرسين
والآباء . فضلا عن ذلك فإن مجلس الآباء يمكنه أن يأخذ دورا قياديا في
تشجيع مؤسسات البيئة على مساعدة المدرسة في تنفيذ مشروعاتها التي
لا تستطيع ميزانيتها المحدودة تمويلها .

الخدمات الطبية

لا تدخل معظم الخدمات الطبية ضمن برنامج التوجيه رغم أنها ذات
أهمية كبيرة لهذا البرنامج ، ويؤمن معظم أعضاء هيئة المدرسة بحاجة الأطفال
إلى الفحص الطبي الدوري وفحص الأسنان ، بالإضافة إلى حاجتهم من أن لاخر
إلى زيارة الطبيب لأجراء اختبارات أخرى خاصة . وقد ذكرنا قبلا أنه لا بد من
تعاون الآباء في عمل الترتيبات الضرورية للكشف الطبي والبرنامج العلاجي
الذي يترتب عليه ، وإذا كان الآباء عاجزين عن تحمل نفقات العلاج أمكن
الحصول على المساعدات المالية من الجمعيات الخيرية أو نوادي الخدمات (كما
سيرد فيما بعد) .

وإذا توافر وجود طبيب أو ممرضة في المدرسة فإن هذا يسهل عمل
برنامج لتدريب المدرسين على تعرف المشكلات الصحية . ويمكن للطبيب
والممرضة أيضا أن يشتركا في تنظيم برنامج للتربية الصحية للتلاميذ .

وتستخدم المدارس الكبيرة التي لديها عيادة لتوجيه الأطفال طبييا
نفسيا ولو لجزء من الوقت ، وسواء أكانت المدرسة مزودة بهذه الخدمات أم لا
فلا بد أن يدرك أعضاء هيئة التدريس أن الطبيب النفسي هو طبيب أصلا ثم
تخصص في علاج الانحرافات العقلية والانفعالية . وللحصول على معلومات

عن خدمات الطبيب النفسى وغيره من المتخصصين فى المهن الطبية يمكن الرجوع الى نقابة المهن الطبية أو الى الأطباء المحليين .

خدمات الصحة النفسية

تساعد خدمات الصحة النفسية الناس على فهم أنفسهم وحاجاتهم ومشكلاتهم ، وبمعنى آخر تساعد هذه الخدمات الراشدين والأطفال فى نفس النواحي التى يساعد فيها أخصائيو التوجيه الطلبة المقيدين بالمدرسة . وتوجد فى بعض المناطق عيادات نفسية تمولها المجتمعات المحلية وتزودها بأخصائيين مدربين ، ومن بين هؤلاء الأخصائيين نجد طبيباً نفسياً وأخصائياً نفسياً أو أكثر وأخصائياً اجتماعياً أو أكثر .

وبينما يهتم المرشدون فى المدرسة بمساعدة عدد كبير من الأطفال العاديين على حل مشكلاتهم ، فإن هيئة الأخصائيين بعيادة الصحة النفسية على استعداد لمعالجة الأطفال والراشدين الذين يعانون من انحرافات واضطرابات أكثر حدة ، ويمكن الحصول على معلومات عن هذه العيادات من جمعية الصحة العقلية .

المؤسسات الاجتماعية

يستطيع المدرسون والمرشدون أن يحصلوا على مساعدات مالية لبعض أسر أطفالهم عن طريق إدارة الشؤون الاجتماعية بالولاية وبعض الهيئات الأهلية الخيرية . ومن هذه الجهات أيضاً يمكن الاستعانة بخدمات الأخصائيين الاجتماعيين الذين يقومون بعمل البحث الاجتماعى لمعرفة ظروف الطفل وأسرته ، ويمكنهم إعطاء المدرسة البيانات المتعلقة بهذه النواحي . وتعمل بعض هذه الهيئات بمساعدة خبرائها على حل مشكلات الأسرة والزواج التى قد تسبب اضطراباً أو قلقاً للطفل (١) .

(١) يوجد الآن فى الجمهورية العربية المتحدة مثل هذه المكاتب التى أنشأتها وزارة الشؤون الاجتماعية بالتعاون مع بعض الجمعيات الأهلية وتعرف باسم « مكاتب الاستشارة والتوجيه الأسرى » .
(الترجم)

ويوجد فى معظم الأحياء الكبيرة مجلس للمؤسسات الاجتماعية يجد لديه المدرسون المساعدة الفنية التى قد يحتاجون إليها أو البيانات التى تساعدهم على تحويل الحالة الى الجهة المختصة .

الجماعات الدينية

يشعر بعض الناس بحاجتهم الى من يساعدهم عندما يقعون فى صراع مع قيمهم الروحية التى تنادى بها تعاليم ديانتهم ، والبعض الآخر يطلب تلك المساعدة عندما يتشككون فى تلك التعاليم أو يحتاجون الى تفسير بعض النواحي الدينية التى لم تكن فى يوم من الأيام واضحة فى أذهانهم . والاجراء العادى المتبع فى مثل هذه الحالات هو إحالتهم الى بعض رجال الدين الذين يكونون غالبا على استعداد لمناقشة هذه المسائل معهم .

وهناك بعض التلاميذ ممن يترددون كثيرا فى مناقشة هذه الشكوك مع رجال الدين ، اما لأنهم يعتقدون أن رجال الدين لن يتقبلوهم ولن يسمحوا بمثل هذه المناقشة أو لأنهم يشعرون بالذنب والحزى لأن هذه الشكوك تراودهم ، وكما هو الوضع دائما عند الاحالة ، لابد أن يكون الشخص متقبلا لمبدأ الاحالة على الجهة المختصة ، والا فلن يجنى منها أى فائدة . ومع كل فان المرشد يستطيع أن يساعد التلميذ فى مناقشة ما يساوره من شكوك أو عجز على الحياة مع قيمه واتجاهاته أو فى إيضاح ما بدا مبهما له . وعلى المرشد فى نفس الوقت أن يحترم حق التلميذ فى الايمان بقيم معينة وان اختلفت مع قيمه هو شخصيا ، وأن يشعره أنه ليس مرغما على أن ينظر الى الأشياء بعين المرشد . وفى مثل هذه الظروف ينجح بعض التلاميذ فى حل مشكلاتهم دون الحاجة الى الالتجاء لرجال الدين .

وعلى المرشد أن يلتزم فى معالجة المشكلات الدينية بالقواعد والأسس التى يستخدمها فى أى موقف ارشادى آخر متتبعا الخطوات التى أوضحناها فى الفصول الثانى عشر والثالث عشر والرابع عشر . وللمرشد أن يحول التلميذ الى رجال الدين مادام يعلم أنه سيجد لديهم المعلومات أو الخدمات التى تساعدهم على حل مشكلاتهم ، ولكن يجب ألا يرغم التلميذ على استعمال تلك الخدمات .

وفضلا عن ذلك فإن بعض المؤسسات الدينية تستطيع تقديم خدمات قيمة عن طريق جماعات الشباب الدينية •

منظمات الشباب

يوجد في معظم المجتمعات منظمات تقدم خدمات ذات قيمة للشباب • من هذه المنظمات الجماعات الدينية ، وجمعية الكشافة ، وجماعات المرشدين ، ونوادي الأطفال ، والنوادي الرياضية وجمعيات الشبان والشابات المسلمين والمسيحيين ، وجميعها توفر خدمات في ميادين التدريب على القيادة والخدمة الاجتماعية والتربية الحلقية والبدنية وخدمات التطبيع الاجتماعي ، بالإضافة الى ما تقدمه مراكز وبيوت الشباب من خبرات ترفيهية واجتماعية ، وتساعد خدمات هذه الهيئات على توفير النشاط الهادف لشغل وقت الفراغ مما يساعد على تجنب انحراف الأحداث •

ولا تقتصر هذه الهيئات على توفير الخدمات التي يراها المرشدون ضرورية ومرغوبا فيها لعملائهم ، ولكن المرشدين عليها يمكن اعتبارهم مصادر هامة للحصول على معلومات عن التلميذ نفسه ، فمعظمهم يعرفون معلومات عن أسرة التلميذ وظروفها ، كما أنهم تتاح لهم الفرصة لملاحظة التلميذ في ظروف مخالفة لظروف الفصل والمدرسة •

المحاکم والسلطات التنفيذية

من الضروري أن تكون المدرسة على علاقة حسنة مع محاكم الأحداث والسلطات التنفيذية حتى تسهم في منع الجريمة والانحراف وفي علاج الأحداث. فالمدرسة يجب أن تشترك مع الهيئات الاجتماعية في اكتشاف ومساعدة الحدث المعرض للانحراف قبل أن ينزلق الى الوقوع في المشكلة • أما اذا انحرف فعلا فمن واجب المسؤولين في المدرسة والسلطات القضائية أن يعملوا جميعا على اصلاحه وإعادةه الى حظيرة المجتمع •

ولكى تكتسب البرامج العلاجية قوة وفاعلية لابد من التعاون بين المدرسة وتلك السلطات في تخطيطها ، ولابد من تعاون المدرسة مع محاكم الأحداث في اجراء الدراسات التتبعية كل في اختصاصه •

ويستعين البوليس أحيانا بالمختصين الذين يعملون مع الأحداث المعرضين للانحراف لمنع حدوث الجريمة (*) . وهؤلاء المختصون يمكنهم الاسهام فى اجتماعات دراسة الحالات التى تعقدتها لجنة التوجيه بالمدرسة ، وفى كثير من الحالات يمكن الحصول على هذه المعلومات بدعوة الأخصائى الذى له صلة بالحالة الى حضور اجتماع لجنة التوجيه ، وفى حالات أخرى عن طريق زيارة رئيس اللجنة له فى مقر عمله .

نوادى او مراكز خدمة البيئة

تعتبر نوادى ومراكز خدمة البيئة منافذ تتصل عن طريقها المدرسة بالمجتمع للاعلام عن برامج المدرسة والحصول على مساندة الهيئات المختلفة فى البيئة ، وعلى المساعدات المالية والفنية لبعض مشروعات المدرسة ، (الغرفة التجارية ، ونادى الروتارى قد يهتمان بمشروعات التوجيه المهني) . وقد تستعين المدرسة بمحاضرين منهم يتحدثون الى التلاميذ فى مناسبات مثل « أيام المهن » ، أو بأشخاص على استعداد للتحدث مع التلاميذ عن أعمالهم ويجيبون عن أسئلتهم . وقد تزود هذه المؤسسات مكتبة المدرسة بمطبوعات ومراجع عن المهن المختلفة .

مثل هذه المؤسسات والهيئات ولا شك تهتم برعاية الطفل ، بعضها قد يمد المدرسة بالطعام أو الملابس أو الرعاية الصحية للأطفال أو أسرهم اذا احتاجوا اليها ، والبعض الآخر يعطى التلاميذ منحاً دراسية أو أعمالاً لبعض الوقت ، ولا بد لناظر المدرسة أو المرشد أو أحد المدرسين من أن يتطوع للعمل مع نادى أو مركز الخدمة حتى يمكن استغلال خدمات هذا المركز .

مكاتب التشغيل

مكاتب التشغيل من المصادر الهامة التى يمكن أن يستعين بها الوجه . هذه المكاتب تساعد الأفراد على الحصول على أعمال وأن تجمع بيانات مهنية عن

(*) يقوم بهذا العمل حالياً فى الجمهورية العربية المتحدة الاتحاد العام لرعاية الأحداث

(الترجمة)

والمؤسسات التابعة له .

الأعمال المحلية وفرص العمل في عدد كبير من المهن على المستوى الإقليمي أيضا .

الهيئات الحكومية المشرفة على التعليم

تعمل الهيئات الرسمية التي تدير المعاهد التعليمية في كل محافظة على تحسين المناهج وطرق التدريس وغيرها من الخدمات التي تقدمها مدارس التعليم العام ، ويمكن للمدرسة الاستعانة بالأخصائيين في الخدمات الاجتماعية والنفسية والتربوية في حل ما يواجهها من مشكلات وفي تنظيم برامج تدريبية للقائمين بالعمل في المدرسة .

معاهد اعداد المعلمين

تعتبر معاهد اعداد المعلمين مراكز اشعاع في البيئة يمكن للمدرسة أن تستعين بها على مساعدة مدرسيها في زيادة مهاراتهم الفنية ، كما يمكن الاستعانة بنتائج التجارب والبحوث التي تجريها هذه المعاهد .

SUGGESTED READINGS

1. Alsop, Gulielma, "How to Recognize Psychoneurotic Pupils and Help Them," *Clearing House*, 20:269-73 January 1946. Alsop describes the kind of children whom the teacher can help and the ones whom the teacher should refer to medical men. The author also outlines guides to help the teacher identify these disturbed children.
 - a. How do you react to the role which Alsop assigns to the teacher ?
2. Elsbree, Willard S., "School Practices that Help and Hurt Personality," *Teachers College Record*, 43:24-34, October 1941. Elsbree defines practices which interfere with the personal development of the child, and then shows how these practices are inconsistent with the responsibilities of the school.
 - a. Name six practices that hurt the child. What would you substitute for these practices ?
 - b. Under what conditions can a person profit from

- failure? What is the significance of this point for school practices?
- c. What did Elsbree conclude to be the primary responsibility of the school?
3. Redl, Fritz, and Wattenberg, William W., "Children Who Need Special Help," and "Working With Parents," Chapters XIV, XV in *Mental Hygiene in Teaching*, Harcourt, Brace, New York, 1951.
 - a. Why do these authors believe that some children who misbehave are the luckier problem cases?
 - b. Evaluate their argument concerning the teacher as both teacher and therapist, and compare it with the counselor's role as discussed in Chapter 4.
 - c. Why do they believe that some parents and teachers fear the consequences of referring a child to a therapist for treatment?
 - d. How do Redl and Wattenberg propose to make parents feel comfortable in parent conferences?
 - e. What can you do to avoid the "traps" cited by these authors?
 - f. Why shouldn't children participate in parent-teacher conferences?
 4. Rogers, Carl R., "The Criteria Used in a Study of Mental Health Problems," *Educational Research Bulletin*, 21:29-40, February 1942. In addition to describing the basic elements of mental health, Rogers outlines a plan for identifying maladjustment.
 - a. What are the basic elements for mental health?
 - b. How could you use Rogers' criteria for identifying the maladjusted in your classroom?
 - c. Which of these criteria require information about the child that is not available to you in your school? Where can you obtain the answers to these questions?
 - d. How could you use the "guess-who game" in discovering maladjusted pupils in your room?



جرت العادة في إحدى المدارس الثانوية منذ عدة سنوات على تخصيص بعض جلسات مجلس الأساتذة لضيف يدعى للنحدث اليهم في موضوع يتفق عليه . وكما كان يحدث طوال هذه السنوات ، اتفق ناظر المدرسة هذه المرة مع المتحدث الذي اقترح اسمه أعضاء المجلس، وألقى الضيف حديثاً رائعاً عن الموضوع الذي اتفق عليه الأعضاء وهو « التدريس بالطريقة التي تدور حول التلميذ » . وتلت المحاضرة مناقشة حامية أوضحت عدة نقاط مما ورد في المحاضرة وبينت أن أعضاء هيئة التدريس كانوا واثقين بأن الآراء التي تناولتها المحاضرة يمكن أن تطبق لتحسين طرق التدريس التي يستعملونها .

وبالرغم من أن الاجتماع كان يبدو مثالياً من عدة نواح ، فقد كان ناظر المدرسة يشعر بعد خروج المحاضر بشك في احتمال حدوث أى تغيير . لقد كان يدرك أن المدرسين قد تقبلوا نظرياً آراء المحاضر ولكن لم يبد عليهم أى التزام أو نية لتحسين طرق التدريس التي يتبعونها .

وكان اقتناع الناظر أكيدا بأن المقابلة لن تثمر ، ومن ثم فقد ناقش المسألة مع عدد من المدرسين الذين يعرفهم جيدا . وقد أكدوا له جميعا اعجابهم بما بذله من جهود ، ولكن أحدهم أشار الى أنه مادام ناظر المدرسة يحمل معظم مسئولية رفع مستوى التدريس وحده ، فإن تحقيق النمو المهني المنشود للمدرسين سيكون عسيرا .

واقترح الناظر بصدق هذه الملاحظة ، ولهذا طلب فى الاجتماع التالى مساعدة الزملاء فى رسم خطة لبرنامج لتدريب المدرسين ، وبعد أن ناقش معهم بعض الأسس العامة لبرنامج التدريب طلب رأيهم فى بعض الوسائل التى يستطيع أن يسهم بها لمساعدتهم ، وطلب منهم التعليق على الأسلوب الذى يتبعه بصفته ناظر المدرسة ، بالإجابة عن الأسئلة التالية دون أن يوقعوا بأسمائهم :

— ماذا يعجبكم من تصرفاتى وتحبون أن أستمر فى عمله ؟

— ماهى التصرفات التى لا تعجبكم وتحبون أن أقفها ؟

— ماهى الأعمال التى يمكن أن أشارك فيها لتحسين أحوال المدرسة وبرامجها ؟

وأوضح لهم — اذا وافقوا على هذا الاقتراح — أن ينتخبوا عن طريق الاقتراع السرى واحدا منهم يقوم بتلخيص اجاباتهم عن تلك الأسئلة ، ثم يقوم بإعداد أوراق الاجابة الأصلية ، ثم يعرضوا عليه النتائج . وبعد أن أعطاهم فرصة لمناقشة هذه الفكرة فى ائارة ما يرغبون من أسئلة بشأنها، طلب منهم التصويت السرى عليها . ووافق الجميع على هذه الخطة بالإجماع ، وفى اجابتهم عن الأسئلة المذكورة تقدموا بعدد من المقترحات الرائعة . وأدى اقتناع المدرسين بهذه الوسيلة الى أن عددا منهم استعان بخطة شبيهة بها للحصول على مقترحات من تلاميذهم ، وبالتالى طلب بعضهم من السيد الناظر مساعدتهم على مواجهة الصعوبات التى ذكرها هؤلاء التلاميذ .

وعندما لجأ ناظر المدرسة الى هيئة التدريس كانوا يعرفون من خبراتهم السابقة معه أنه كان مخلصا عندما طلب مساعدتهم ، وأنه يثق بهم وبقدرتهم على مساعدته فى حل المشكلة . وكان هناك سبب آخر لنجاحه : فقد كان يبدى رغبته فى أن يتعلم وفى تحسين كفاءته المهنية ، وأعطى مرعوسيه مثالا يحتذى

وسيلة يمكنهم بها دراسة وتقويم أساليبهم الخاصة في التدريس والتوجيه .

ومن النظار من كان يقلقه ضياع جهوده التي كان يبذلها لتشجيع النمو المهني لمروعسيهم ، وكانوا يحاولون رفع مستوى كفايتهم عن طريق المحاضرات والمناقشات والقراءة المتخصصة وغيرها . واكتشف كثير من هؤلاء النظار أيضا أن المدرس رغم شعوره بالحاجة الى الأفكار والآراء التي يكتسبها عن هذه الخبرات ، فانه لا ينجح في كثير من الأحيان في تحسين أساليب التدريس التي يتبعها ، وبدلا من ذلك فان مثل هذه الخبرات لا تمس الا الجانب « الرسمي » لنمط القيم التي يدين بها : فهذه الخبرات تساعد على اكتشاف وتفهم ما يجب عليه عمله ، وعلى اعادة مناقشة الأساليب السليمة ، ولكن عندما لا يرفع المدرس مستوى أدائه فان المحاضرات والقراءات توسع الفجوة بين أدائه وبين مفاهيمه عن مثالية الأداء ، وهذا قد يسبب له احباطا أو شعورا بالذنب - ولكن لن يؤدي عادة الى تحسين الأداء .

ان النمو المهني لن يتحقق قبل أن يكون الفرد نفسه مستعدا لهذا النمو . ولتحقيق النمو الكامل لابد أن يجد كل فرد من هيئة المدرسة متعة في العمل التعاوني وفرصة للاسهام في رسم سياسة العمل في المدرسة ، وأن يشعر كل منهم أن رئيسهم يؤمن بقدرتهم على اعادة مايقومون به من أعمال . ويمكن رفع مستوى الأداء عندما :

- ١ - يتمكن أعضاء الفريق من تبادل الآراء .
- ٢ - يشعرون بالأمن والاطمئنان عند الاعتراف بأخطائهم ومحاولة الاصلاح .
- ٣ - يشعرون بأن الادارة ستساندهم اذا ما فشلوا في أسلوب جديد بدوا في تجربته .
- ٤ - يعرف الأعضاء من أين يحصلون على المساعدة عندما يحتاجون اليها .

هذه الظروف جميعا تعتبر أساسية في خلق ركيزة انفعالية واتجاه موجب للتعلم ، ويصبح الفرد على استعداد للنمو عندما يثق بنفسه ويؤمن بإمكان تحسين أساليب العمل .

وليس هناك في الواقع على ما يبدو ما هو معروف من نجاح حققته بعض البرامج ما يمكن أن نسميه برنامجا نموذجيا . ولا شك أن ناظر المدرسة

التدريب أثناء الخدمة على أساليب التوجيه ٤٩١

يؤمن بقيمة التدريس الجيد ويعمل لتشجيع مدرسيه على محاولة وضع نظريات التدريس الجديدة موضع التجريب ويساعد هؤلاء الذين يسعون للحصول على مساعدته . وهو الذى يجمع أصحاب المشكلات المتشابهة للعمل معا حتى يحققوا نجاحا يشجع غيرهم على السعى وراء الوسائل التى تساعدهم على النجاح .

وقد شرحنا فى الفصل الأول كيف تساعد لجنة التوجيه على خلق الاستعداد المحقق للنمو المهنى ، فمثلا قد يحدث خلاف فى وجهات النظر عن الطفل بين الأعضاء الذين تطوعوا لحضور اجتماعات لجنة التوجيه ، وبدلا من محاولة معرفة الرأى الخاطئ يسعون الى معرفة أسباب هذا الخلاف ، وبهذا يتعلمون كيف يمكن وصف سلوك الطفل بطريقة موضوعية ، وعادة يزداد الأعضاء فهما للحياة كما يراها الطفل .

وعندما يحاول المدرسون والمرشدون الوصول الى طريقة لمساعدة التلميذ فى مثل هذا الجو الذى يسوده التسامح فانهم يشعرون بدافع يدعوهم لاختيار وسائلهم واتجاهاتهم نحو تلاميذهم ونحو أنفسهم ، ولأن تودى هذه الخبرات الى نمو المدرسين مهنيا فقط ، بل تبعت فيهم استعدادا مستمرا لنمو جديد فى المستقبل .

وسنخصص بقية هذا الفصل لأساليب أخرى يمكن أن يستخدمها المسئولون عن الادارة المدرسية فى برامج التدريب على التوجيه أثناء العمل :

تحسين وصف سلوك الطفل - تعلم استعمال الاختبارات وتفسير نتائجها - تحسين طرق الارشاد النفسى - القراءة المهنية - المقررات المهنية والورش الدراسية .

تحسين وصف سلوك الطفل

قد يستعين النظار والمرشدون بالسجلات القصصية التى كتبها المدرسون فى تدريبهم على التمييز بين وصف السلوك وبين تفسير هذا السلوك . ومع أنهم يحتاجون بطبيعة الحال الى النظريات التى يمكن معرفتها عن طريق المحاضرات والقراءة المتخصصة ، فانهم يتعلمون فعلا كيف يلاحظون

الأطفال بتحليل تقاريرهم القصصية بمساعدة زملائهم • ولما كنا قد ناقشنا هذا الموضوع في الفصل الخامس فلن نناقشه بالتفصيل هنا •

ففي الفصل الخامس ذكرنا أنه يحسن بالمدرسين ، كلما أمكن ، أن يدرسوا مع التقارير القصصية التي كتبوها جميعا عن نفس الطفل ، أو عن الطفل الذي قد لاحظوه جميعا في موقف واحد معين • ومع أنه قد يصعب على ناظر المدرسة أن يوفر هذا الموقف الذي يسمح لعدد من المدرسين بملاحظة طفل معين ، إلا أنه يستطيع أن يهيئ موقفا مشابها له نفس الأثر بعرض فيلم عليهم ومطالبتهم بكتابة ملاحظاتهم عن شخصية فيه • ثم يطلب منهم الناظر أو المرشد أن ينقسموا الى مجموعات صغيرة للمناقشة (٣ - ٤ أعضاء لكل مجموعة) حتى يمكنهم العمل دون كلفة في تحليل نقدي للتقارير التي كتبوها أثناء مشاهدة الفيلم • ولما كانوا جميعا قد شاهدوا في هذا الفيلم نفس الطفل في موقف معين فإن هذا يمكنهم من تحديد أخطاء الملاحظة بسهولة • وبمساعدة بعضهم البعض على شرح واستيضاح ما وراء كل ماقاله الطفل أو فعله ، تجد أنهم يعلمون بعضهم البعض الفرق بين وصف السلوك وتفسيره • كما يتعلمون أيضا التفرقة بين تفسير السلوك وبين وصفه في كتابة التقارير وكيفية عمل تفسيرات أكثر دقة وصدقا •

تعلم استخدام وتفسير الاختبارات

كثيرا مايحدث أن يطبق المدرسون على تلاميذهم اختبارات ثم يصححونها ، ولكن قليلا منهم من يفهم معنى نتائج تلك الاختبارات أو يعمل على الاستفادة منها ، ولكن هذا لا يحدث اذا أعطيت لهم الفرصة لتحديد مايجب معرفته عن تلاميذهم ، واذا دربوا على تفسير واستخدام نتائج تلك الاختبارات •

وقد ناقشنا في الفصل السادس تحت عنوان «دليل اختيار الاختبارات» الأسس التي يتبعها المدرسون في اختيار الاختبارات ، وأوضحنا أن المدرس يمكنه معرفة مايتوقعه من الاختبارات اذا حدد النواحي التي يريد معرفتها باستعمال تلك الاختبارات • وكثيرا ما يتساءل المدرس أو المرشد عن أشياء يجب أن يعرفها عن التلميذ قبل أن يتمكن من العمل معه بنجاح ، ويحدث هذا سواء في اجتماعات دراسة الحالة أو في العلاج الفردي أو في مقابلات

التدريب أثناء الخدمة على أساليب التوجيه ٤٩٣

الارشاد أو في اجتماعات لجنة التوجيه . فمثلا عندما يقول أحد أعضاء لجنة التوجيه : « أتمنى أن يكون لدينا وسيلة لقياس قدرة هذا الطفل على التعلم » فان المرشد يستطيع أن يدرب أعضاء الفريق على تفسير نتائج اختبار الذكاء المسجل في البطاقة المجمعة الخاصة بالطفل . ويستطيع المدرسون في أثناء مناقشة السؤال المذكور أن يعرفوا العوامل التي يمكن أن تؤثر في نتائج الاختبارات ، وسبب اختيار اختبار معين لقياس ناحية معينة ، كما يمكنهم معرفة الوسائل الأخرى - خلاف الاختبارات - التي يمكن أن تستكمل ماتعطي لنا نتائج الاختبار من معلومات نريد معرفتها عن الطفل . كذلك يمكن عند الاجابة عن أسئلة المدرسين معرفة أنواع الاختبارات التي لا يمكن للمدرس استخدامها الا بعد تدريب خاص حتى لا يقع في خطأ استعمالها وهو غير مؤهل لذلك .

دراسة الاختبارات عن طريق تطبيق المدرس لها على نفسه

ان تطبيق المدرس للاختبار على نفسه تحت الظروف المقننة يساعد المدرس على أن يمر بالخبرة التي يمر بها التلميذ أثناء تطبيق الاختبار عليه ، ويساعد ذلك المدرس أيضا على معرفة شيء عن أسئلة الاختبار ودلالاتها من وجهة نظر مؤلف الاختبار . وليس من الضروري أن تصحح الاختبارات نظرا لأن الاختبار معد أصلا للأطفال وليس للراشدين ، ولذا لن تكون لتقديرات المدرس عليها دلالة ذات قيمة ، فضلا عن أن الغرض من تطبيق المدرس للاختبار على نفسه ليس هو معرفة شيء عن شخصيته بقدر ماهو معرفة شيء عن الاختبار نفسه . وبعد أن يطبق المدرسون الاختبار على أنفسهم يحسن اتاحة الفرصة لهم لمناقشة شعورهم واتجاهاتهم نحو الاختبار ثم دراسة درجات بعض التلاميذ على هذا الاختبار ، ثم تأتي بعد ذلك مناقشة كيفية استخدام نتائج هذا الاختبار .

رفع مستوى القدرة على تفسير نتائج الاختبار

يستطيع المدرسون الاستعانة بالمرشد أو لجنة التوجيه في تفسير درجات الاختبارات التي يطبقونها على طلبتهم ، وفي حالة عدم وجود لجنة للتوجيه بالمدرسة يحسن تنظيم مثل هذه اللجنة لمساعدة المدرسين على تفسير نتائج الاختبارات .

وعلى المدرس الذى يرغب فى المساعدة أن يختار التلاميذ الذين يرغب فى شرح نتائج الاختبارات لهم ، ولابد لأعضاء اللجنة أن يساعدوا المدرس أولا على حصر معلوماته عن قدرة التلميذ (فى الناحية المطلوبة) قبل معرفة نتائج الاختبار حتى يمكن فهم المعنى الذى تدل عليه نتائج الاختبار وحتى يمكن إيجاد العلاقة بين تلك النتائج والحقائق الأخرى المعروفة عن التلميذ . وبعد هذه الخطوات يمكن للمرشد أو لأعضاء اللجنة أن يفسروا نتائج الاختبار والاجابة عن أسئلة المدرس . وقد يحتاج الأمر الى أن يقوم أحدهم بتمثيل دور المدرس فى تفسير النتائج للتلميذ أو ولى أمره أمام اللجنة - ويجب أن تساعد اللجنة المدرس على معرفة ما اذا كانت نتائج الاختبار تتفق مع ما يعرفه عن التلميذ ، فاذا كانت نتائج الاختبار تتعارض مع نتائج غيره من وسائل التقويم تحتم على اللجنة أن تدرس السبب فى هذا التعارض . والخلاصة أن المدرس يجب أن يفسر نتائج الاختبار فى ضوء كل ما يعرفه من معلومات عن التلميذ .

ومع أن الأسلوب الجماعى الذى فصلناه هنا له مميزاته ، الا أن بعض المرشدين والمدرسين يفضلون حل المشكلة على أساس المساعدة الفردية ، وقد تواجه البعض مشكلة تفسير نتائج اختبار ليس لدى معظم أعضاء اللجنة الخبرة التى تؤهلهم لتفسيرها . وفى كل حالة ينبغى للمدرس أن يكتب المعانى التى تدل عليها نتائج الاختبار بلغة يفهمها التلميذ ، ثم يعرض تقريره على شخص يعتقد أنه أكثر منه خبرة فى الاختبارات ليدرسه ويراجع تفسيره للنتائج . ولن يساعد ذلك المدرس قليل الخبرة على تجنب الأخطاء ولكنه يجعله أكثر أمنا وحرصا عندما يعمل مع التلميذ . والواقع أن المرشد نفسه قد يستعمل هذه الطريقة للحصول على مساعدة زملائه عندما يلاحظ تناقضا أو غرابة فى بعض نتائج الاختبار .

تحسين أساليب الإرشاد

التمثيل - أو لعب الدور

شرحنا فى الفصل الرابع عشر امكان استخدام طريقة التمثيل فى مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم . وقد لاحظنا فائدة « لعب الدور » فى برنامج التدريب عندما أشرنا الى امكان استخدام هذه الطريقة فى تدريب المدرس على تفسير نتائج الاختبار . ويمكن استخدام طريقة « تمثيل الدور »

التدريب أثناء الخدمة على أساليب التوجيه ٤٩٥

فى رفع مستوى المهارة المهنية فى الارشاد الفردى والارشاد الجماعى ، ويمكن استخدام الطريقة فى حضور أو عدم حضور الزملاء ، وغالبا تتضح لهم فائدة تسجيل اجتماعات « تمثيل الدور » حتى يمكن إعادة سماعها عند دراستها
ثانيا .

ويستعين المدرسون والمرشدون الذين يهتمون بتحسين خدمات التوجيه بمساعدة زميل ينقون به من زملائهم فى المهنة ، ولناخذ هذا مثلا لمرشد مبتدىء قصد زميلا له خبرة طويلة ليساعده فى عمله مع أحد التلاميذ . وقبل أن يلجأ هذا المرشد المبتدىء الى زميله ، كان متأكدا من أن هذا الزميل مستعد فعلا لمساعدته وأنه يستطيع أن يناقشه فى مشكلته دون أن يخشى رفضه أو عدم تقبله له . وعندما قصده سأل كيف يكون تصرفه اذا واجهته حالة مشابهة ، واقترح عليه الزميل أن يجتمعا « لتمثيل الدور » على أن يقوم الزميل بتمثيل دور المرشد ويقوم هو بتمثيل دور التلميذ . وقبل بدء التمثيل أخبره المرشد المبتدىء بكل ما يعرفه عن التلميذ ، كما أعدا ترتيبات تسجيل التمثيلية . وبالرغم من أن المرشد المبتدىء لم يبذل أى جهد ليقول ما ذكره التلميذ بالضبط ، فقد بذل جهدا فى التعبير عن احساسات التلميذ وحاجاته التى كان قد عبر عنها له . وحاول أن يعبر عن احساس عميله بدقة اختيار الكلمات التى تعكس الاحساسات الحقيقية ، وبتمثيل نفس حركات التلميذ . وأثناء ذلك كان الزميل يقوم بدور المرشد محاولا أن يتصرف بنفس الأسلوب الذى يسلكه مع العميل الحقيقى .

وبعد الجلسة مباشرة قال المرشد المبتدىء : كيف كان يشعر أثناء تمثيله دور التلميذ ، ويسأل عدة أسئلة عن السبب فى استجابة زمينه المرشد بطريقة التى استجاب بها فى مواقف معينة . ثم أعاد الاثنان سماع التسجيل واستمرا فى مناقشة عدة نقاط ، وفى كثير من المواضع كان المرشد القديم - الذى قام بدور المرشد - ينتقد نفسه ويعترف بأنه كان من الأفضل أن يتصرف فى بعض المواقف بطريقة مختلفة ، وكان فى كل مرة يشرح أسباب هذا النقد الذاتى .

وكان « لتمثيل الدور » فائدة كبيرة للمرشد المبتدىء لعدة أسباب :

- ١ - كان يحترم زميله ويشعر باطمئنان معه .
- ٢ - أتاحت له الفرصة كي يلاحظ كيف كان زميله يتصرف فى موقف مشابه.

- ٣ - أتاحت له الفرصة ليستكشف مشاعر التلميذ وهو يمثل دوره بعد انتهاء التمثيل مباشرة .
- ٤ - بتمثيله دور التلميذ ومناقشة مشاعره أمكنه أن يعيش حياة التلميذ ويرى الموقف بعينه أكثر وضوحا .
- ٥ - كان زميله واثقا من نفسه ومطمئنا بدرجة جعلته ينتقد طريقة أدائه بصراحة .
- ٦ - أتاحت له الفرصة ليسأل ما يشاء من أسئلة بخصوص مواقف معينة .
- ٧ - كان الشريط المسجل تقريراً دقيقاً حياً لكل ما حدث في الاجتماع بالضبط .

وأينما وجد شخصان في المدرسة يرغب كل منهما في مساعدة الآخر على رفع مستوى مهارتهما في التوجيه ، عليهما أن يستخدمنا طريقة « تمثيل الدور » التي استخدمها هذان المرشدان ، ويمكنهما تنسيق مقابلات إرشاد فردى مع غيرهما من المدرسين في حضور بعض المرشدين حتى يستفيد الجميع من المقترحات التي يتقدم بها كل منهم بعد انتهاء تمثيل الدور .

تسجيل اجتماعات التوجيه

يستطيع المدرس أو المرشد الذي يرغب في زيادة قدرته على المساهمة في المناقشات ، أن يعرف الكثير عن نفسه بعمل تسجيل للمناقشة . وتحليل كل ما قال بالتسجيل يعطيه فكرة كاملة صحيحة عما قاله ويكشف عن بعض المشاعر التي عبرت عنها نغمات صوته وفترات الصمت التي تخللت حديثه .

ويمكن للمدرسين استعمال جهاز التسجيل (السلك أو الشريط) لتسجيل مناقشات الفصل أو المقابلات الفردية أو الجماعية . ويستخدم المرشد هذه الأجهزة في تسجيل مقابلات الإرشاد الفردية وجلسات الإرشاد الجمعى ونشاط التوجيه الجمعى .

ويستطيع المدرس أو المرشد بدراسة هذه التسجيلات تعلم الكثير عما أمكنه تحقيقه حتى عندما يشعر أنه لا يستطيع الحصول على مساعدة زميل له في دراسة التسجيل . فهو يستطيع تقويم كل ما حدث بأن يسأل نفسه

الأسئلة التي وردت في الفصل التاسع عشر . وعادة تزداد الفائدة إذا تيسر له دراسة هذه التسجيلات بمساعدة بعض زملائه حيث يعملان معا في الكشف عن بعض النواحي التي قد تفوت على الشخص نفسه إذا استمع إليها وحده . هذا فضلا عن أن هذه الأسئلة قد تؤدي الى تعديل بعض الآراء . ويتوقف مدى نمو الفرد في مهنته مع حضور شخص آخر على مدى الثقة المتبادلة والتقبل كما أشرنا قبلا .

التقارير المطبوعة عن الحالات

قد يتردد المدرس أو المرشد قبل أن يقترح تمثيل جلساته أو مناقشة تسجيل من تسجيلاته الخاصة ، ولكنه يفضل حضور مناقشة تقرير عن إحدى المقابلات أو أحد المطبوعات التي تشرح تطورات حالة من الحالات ، أو يحضر اجتماعا تناقش فيه المجموعة فيلما شاهدوه عن إحدى الحالات ، وقد يحضر اجتماعا للاستماع الى تسجيل أحد الزملاء ومناقشته ، وفي كل هذه الحالات لا يتهيب الموقف كما يحدث له عند عرض ومناقشة أدائه هو .

ويجد المدرسون فائدة كبيرة في قراءة أمثلة من الحالات التي توجد في الكتب والمجلات المهنية المتخصصة ، فهي توضح طبيعة وأساليب الارشاد ، كما تبين كيف يختلف المرشدون في أساليبهم . وقد يلجأ البعض الى تمثيل بعض هذه الحالات المطبوعة أمام المجموعة مما يساعد على الاحساس بالمشاعر التي تعتمل في نفس العميل أو العملاء وملاحظة الطريقة التي يستجيب بها المرشد لهذه المشاعر ، وبعد تحليل أمثال تلك الحالات التي تنشرها الكتب ، قد يتحمس بعض هؤلاء الذين حضروا المناقشة لعرض تقاريرهم أو تسجيلاتهم للمناقشة مع المجموعة .

والأفلام التجارية تهيب الفرصة للمشاهدين لرؤية ومناقشة الأصوات المسجلة والسلوك غير اللفظي للعميل ، ويمكن للمشرف على المجموعة عرض الفيلم ببطء ووقف العرض عندما يرغب الأعضاء في المناقشة وإعادة عرض أجزاء أخرى حسب طلب الأعضاء .

القراءة المتخصصة

كل متخصص في مهنة من المهن يجب أن يكون على صلة مستمرة بكل ما يستجد من مؤلفات في ميدان تخصصه . وكثيرا ما يجد الانسان صعوبة

فى توفير الوقت الكافى لذلك ، ولكنه يحتاج الى الآراء والنظريات الجديدة التى يمكنه استيعابها عن طريق القراءة المتخصصة أو عن طريق الدراسة الأكاديمية.

والواقع أن متابعة المؤلفات التى تنشر فى ميدان واحد من ميادين التربية لا يؤدي به بالضرورة الى تغيير أساليبه فى العمل ، حيث انه من الصعب تطبيق الآراء المستمدة من الدراسة الأكاديمية فى كثير من الأحيان على أساليب العمل . والمسألة لا تقتصر على مجرد اكتشاف ومعرفة الآراء الحديثة ، بل يحتاج الأمر الى الاقتناع بإمكان ترجمة هذه الآراء الى أساليب سلوكية تطبيقية للمواقف المختلفة والى تخصيص جهد اضافى لاحداث التغيير المطلوب فى طرق الاداء .

ولما كان معظم المدرسين يعملون خمس حصص فى اليوم ، وكان وقت المرشدين يضيق بكثرة مسئولياتهم ، فان المؤلفات المهنية يجب أن تكون فى متناول أيديهم حتى يمكنهم قراءتها . ويمكن تحقيق هذا عن طريق تكوين لجنة خاصة للمكتبة تستعرض الكتب الحديثة والمجلات العلمية ثم تقوم بامرارها على هيئة التدريس . وترفق بكل منها بطاقة لكتابة أسماء الأشخاص الذين يرغبون فى قراءتها ، وأرقام الصفحات التى تهتمهم وملاحظاتهم أو تعليقاتهم على المرجع ، على أن يقوم الشخص الذى يظهر اسمه على البطاقة بتسليم الكتاب أو المجلة الى الشخص التالى ، وهكذا . وكما يثير هذا الاجراء اهتمام الأعضاء بالقراءة ، فهو يشجعهم على الاجتماع « لتبادل الآراء » مما يؤدي بالتالى الى زيادة الاندماج مع المهنة ، الذى يعتبر عاملا من العوامل التى تساعد على احداث التغيير المطلوب .

الدراسة الأكاديمية والورش الدراسية

الدراسة الصيفية

يوجد فى كثير من الجامعات والمعاهد فرص للحصول على مؤهلات عالية عن طريق برامج دراسية صيفية أو ليلية . وفى كثير من الأحيان يحصل الموظف على هذا المؤهل سعيا وراء ترقية مادية أو أدبية . وتحت هذه الظروف ربما لا يكتسب الشخص المهارات ولا المعلومات الوظيفية الضرورية لجعله عضوا أكثر نجاحا فى عمله عما كان قبل حصوله على هذا المؤهل . والنتيجة أن

الطفل لا يحصل على الخدمات الفنية التي كان من الممكن أن يحصل عليها لو أنه اكتسب المعرفة والمهارات اللازمة .

والواقع أن المدرس أو المرشد يمكنه أن يحقق فائدة أكبر إذا كان لتدريبه غرض متصل بعمله اتصالا مباشرا ، وحتى تحت هذه الظروف لابد أن يدرك أهمية هذه الخبرة له . وقد يحتاج البعض أولا الى أساس في النظريات التربوية حتى يمكنه أن يحقق النمو المنشود ، ويحتاج البعض الآخر الى تعمق في الدراسة الأكاديمية المتصلة بطرق التدريس والمواد الدراسية . وهناك فريق ثالث يحتاج الى كل من الدراسة النظرية والدراسة العملية تحت الاشراف الفني .

ومن واجب النظار والمشرفين على برامج التوجيه مساعدة موهبيهم على تخطيط برامج التدريب ، وفي ذلك تحديد لمواطن الضعف التي يستطيع الفرد منهم تقويتها عن طريق الدراسة . كما يساعدهم هذا التخطيط على تحديد أهدافهم ويشعرهم بتقدير رؤسائهم لجهودهم ، وهو في نفس الوقت يساعد المسؤولين عن ادارة المدرسة على اكتشاف الكفاءات الصالحة للتوجيه من بين أفراد هيئته التدريس . ومما يجب أن يوضع في الاعتبار تناسب التكاليف التي يتحملها الجهاز التعليمي مع مقدار النمو المهني الذي يمكن أن تحققه تلك البرامج التدريبية .

الورش الدراسية

يتم التدريب في بعض المدارس عن طريق الورش الدراسية التي يعد برامجها المدرسون والنظار وربما يستعان ببعض الخبراء من خارج المدرسة ، ولبرامج الورش الدراسية المحلية التي ينظمها هؤلاء الذين سيشاركون فيها فائدة واضحة وهي مقابلة احتياجاتهم ومشكلاتهم . وتحقيق أحسن النتائج اذا حاول المشرفون على تنظيم البرنامج تحديد المشكلات التي يسعون لدراستها ثم انقسموا الى لجان فرعية تناقش مشكلات معينة تهم أفراد المجموعة ، وعندما يترك لكل فريق حرية اختيار الموجه أو المستشار الذي سيعمل معهم . ويتطلب النجاح في هذه البرامج تكوين لجنة للتخطيط تقوم باستفتاء هيئة التدريس بشأن المشكلات التي ستعالج في الورشة ، وتنظم اللجان وترشح الخبراء والموجهين أو المستشارين .

وتزداد احتمالات نجاح الورشة اذ اعتمد الرئيس المنتخب على أعضاء الفريق في تقويم التقدم الذى يتحقق بصورة دورية أولا فاولا خلال مدة الورشة (١) . وفى تقويم النتائج النهائية عند انتهاء الورشة ، وفى التعرف الى مايمكن لكل عضو أن يفعله لتطبيق المعلومات التى اكتسبها فى عمله ، وفى تحديد المساعدات الاستشارية التى قد يحتاج إليها كل عضو عند تطبيق تلك المعلومات . وعندما يتعهد العضو بعمل التغيير فى طريقة أدائه ، ويعلم أنه سيجد المساعدة الفنية التى قد يحتاج إليها عند زملائه وعند الخبراء يصبح احتمال تطبيق الخبرة التى اكتسبها كبيرا . واذا نجح أعضاء الورشة أثناء العمل فى تكوين علاقات سليمة فى كل مجموعة فانهم غالبا يستمرون بعد انتهائها فى تبادل الآراء والأفكار وربما يتزاورون فى أثناء العمل ويساعد بعضهم البعض على بدء التغيير المطلوب . ومن الضرورى فى كل حالة أن يسمى قائد المجموعة الى متابعة الأعضاء فى عملهم بتحديد ما اذا كانوا قد قاموا بتعديل فى طرق أدائهم كنتيجة للخبرات التى اكتسبوها من الورشة .

مقرر الورشة الدراسية

يحتاج « مقرر الورشة الدراسية » وهو نوع أكثر أهمية من الورشة الدراسية العادية الى عقد ورشة دراسية قبل افتتاح الدراسة ثم عقد عدة اجتماعات على مدار السنة الدراسية . ويمكن الوصول الى أحسن النتائج عند اتباع الأسس التى ذكرناها سابقا فى اختيار الأعضاء وموضوعات البحث والمحاضرين .

وسنورد هنا مثالا يوضح طريقة تنفيذ ماتم فى إحدى إدارات التعلم المحلية بولاية واشنطن . فقد تم تخطيط برنامج ورشة دراسية على مستوى عال بواسطة مراقب إدارة التعلم بها مع المرشدين والخبير المستشار للمرشدين . وكان المنهج يعد الدارسين لحضور « مناقشة فى الإرشاد » ، واشترك فى هذه الورشة اثنا عشر مرشدا وأخصائيان نفسيان ، وثلاثة أخصائيين اجتماعيين . وأمضى الدارسون أسبوعا قبل بدء العام الدراسى فى دراسة مستفيضة لنظريات الإرشاد ، وفى أثناء السنة كانت الدراسة

(١) فى الجزء الأخير من الفصل الخامس عشر « ديناميات الجماعة » * يوضح الأساليب التى يمكن استخدامها فى تقييم نجاح الورش الدراسية .

التدريب أثناء الخدمة على أساليب التربية ٥٠١

تعقد يومين متتاليين كل أسبوع لمدة ساعتين بعد انتهاء اليوم المدرسي ، وساعتين مساء . وكان الوقت يوزع مناصفة بين مناقشة نظريات الارشاد وبين مناقشة مقابلات ارشادية مسجلة .

وكانت سكرتيرية الورشة تنظم عقد اجتماعات فردية مع المحاضر في اليوم الثاني من كل شهر تناقش فيها مشكلات الارشاد التي يقابلها كل عضو في عمله ، كما كانت تناقش فيها التسجيلات الخاصة بالأعضاء .

وكانت السكرتيرية تنظم أحيانا ، بين كل مقابلة شهرية وأخرى ، زيارات بين المدارس أو اجتماعات جماعية . وكان لتبادل الزيارات بين المدارس أثر في توثيق الصلة بين المرشدين وتكوين لجان كلفها مدير التعليم بدراسة برنامج الاختبارات وتقويم التلاميذ ونقلهم من فرقة الى أخرى .

وفي نهاية العام الدراسي استخدمت ثلاث وسائل لتقويم مهارات الدارسين ومعلوماتهم :

- ١ - تقويم ذاتي للنمو في تفهم نظريات الارشاد .
 - ٢ - تقويم ذاتي يقوم به الدارس للتسجيل الأول والآخر لمقابلاته الارشادية مع الطلبة .
 - ٣ - امتحان نهائي يتكون من أسئلة موضوعية (اختيار من متعدد) وأسئلة مقال .
- وكان المفروض أن يعقد اختبار قبل بدء الورشة ولكن مع الأسف لم يتم عقده ، وقد دلت نتائج عمليتي التقويم الذاتي ١ ، ٢ على أن الدارسين قد حققوا نموا مهنيا ملحوظا .

الخلاصة

- لا بد أن يكون للدارسين دور ايجابي في رسم خطة التدريب وتقويم نتائجها حتى تضمن تقبل الدارسين للتدريب وتطبيقهم العملي للأسس التي يتعلمونها . ومن الضروري أن يشعر الدارسون بأنهم مسئولون عن تقويم أساليب التدريب وبرامجه التعليمية .

– يجب أن يحدد الدارسون أهدافهم قبل التدريب بوقت كاف ، كما يجب أن تكون أغراضهم من المرونة بحيث تسمح بتعديل الخطط اذا اقتضى الأمر ، وعند اختيار مستشار أو موجه لابد أن يكون اختياره بوساطة الدارسين الذين يرسمون الدور الذي سيقوم به .

– لابد أن يكون مدير التدريب حساسا للاحتياجات الفردية ، ولابد أن يكون قادرا على تنمية حساسية الأعضاء لحاجات بعضهم وقدرتهم على مساعدة بعضهم بعضا ، كما يحدث في الارشاد الجمعى .

– يجب أن يكون البرنامج قائما على أساس الخبرات والمشكلات التى يقابلها الدارسون فى عملهم المدرسى .

– لابد أن يدرك كل دارس احتمال تغيير الدارسين لآرائهم وقدرتهم على مناقشة النظريات دون أن يحدنوا أى تغيير فى وسائلهم فى العمل .

– لابد من الاهتمام بمساعدة الدارسين على تطبيق معلوماتهم ومهاراتهم فى ميدان العمل .

– يجب أن يشعر كل عضو بالأمن والطمأنينة التى تسمح له بمواجهة النقد نتيجة اخفاق الطرق الجديدة التى يجربها فى ميدان العمل ، ففي كثير من الأحيان يخشى العضو النقد المترتب على التجريب ، ولذا كان من الضرورى أن يشعرهم الرئيس أنه يغبلهم ويرضى عنهم لأنهم يقومون بالتجريب .

– لابد من إتاحة الفرصة للأعضاء كي يتبادلوا الآراء والأفكار ونتائج التجريب الذى يقوم به كل منهم .

SUGGESTED READINGS

1. Benne, Kenneth D., "Leaders Are Made, Not Born," *Child-hood Education*, 24:203-07, January 1948. Benne presents the leader's responsibilities in the group.
 - a. Why is it important to consider leadership in terms of functions to be performed ?
 - b. What are the advantages of democratic leadership ?

- c. Which of Benne's principles of leadership training can be used by leaders in in-service training ?
2. Froehlich, C. P., "If Teachers Have Security They Accept In-Service Education," *School Life*, 31:14-15, February 1949. The author describes necessary conditions for teacher growth on the job.
 - a. What are the important conditions for such teacher growth ?
3. ———, "In-Service Training Programs That Succeed," *Clearing House*, 23:259-62, January 1949.
 - a. When do in-service training programs succeed ?
4. Lewin, Kurt, *Resolving Social Conflicts*, Harper, New York, 1948. Chapters IV and V are recommended for class use on this topic.
 - a. When is an individual ready for re-education ?
 - b. Under what conditions does re-education come about ?
5. Nylen, Donald, and Bradford, L. P., "We Can Work Together," *NEA Journal*, 37:436-38, October 1948. These writers identify the necessary conditions for staff growth and use carefully chosen case material to clarify their points.
 - a. How did the principal's behavior create tensions in the group ?
6. Prescott, D. A., "Communicating Knowledge of Children to Teachers," *Child Development*, 19 : 15-24, March 1948. The writer shows how teachers improve their child study skills by each selecting one pupil and studying his behavior intensively over a period of time.
 - a. Explain how you could use this technique in your school.



لا شك أن أى قرار يتخذ بشأن تقويم الخدمات الفنية ، يجب أن يلقى التأييد الشامل اذا أردنا تحسين هذه الخدمات • وفى حالة خدمات التوجيه تأتي مساندة برنامج التقويم وتأييده الأدبى من جانب المسئولين عن التوجيه والتدريس والادارة فى المدرسة حيث ان الفئات الثلاث يجب أن تؤمن بأهمية تحسين خدمات التوجيه قبل بذل أى محاولة لتقويمها •

ومن الضرورى أن يكون القائمون على التوجيه بالمدرسة مؤمنين بأهمية دور عملية التقويم لأنهم هم الذين سيلعبون دورا هاما فى تحسين خدمات التوجيه • أما اذا كانوا يشعرون أن هذا التقويم سيكون فيه تهديد لهم ، فانهم غالبا يتخذون موقفا دفاعيا ، وبدلا من البحث عن أساليب جديدة يتمسكون بالطرق الحالية • ولهذا يجب أن يكون لديهم استعداد تام للنمو

المهني حتى يستفيدوا من نتائج تقويم خدمات التوجيه (ارجع الى الآراء التي أوردناها في الفصل الثامن عشر عن التدريب أثناء العمل فهي تنطبق هنا أيضا) •

وفي تقويم برنامج التوجيه يجب أن يشعر الموجه بالطمأنينة والأمن ، ويتقبل مسئولية أكبر في تحقيق نموه المهني عندما يطلب المساعدة بدلا من أن تفرض عليه فرضا - تماما كما يحدث مع التلميذ الذي يأتي الى المرشد طالبا مساعدته • ولنفس الأسباب يجب أن يشترك الموجه في دراسة خدمات التوجيه ، وفي الوصول الى مقترحات لتحسينها • ولما كان المدرسون لهم دور هام في أى برنامج توجيه ناجح ، فلا بد من اشتراكهم مع الفريق الذي تسند اليه مهمة تقويم خدمات التوجيه واقتراح الأشخاص الذين سيقومون بها •

وفي بعض الأحيان يكون المسئولون عن الادارة والتدريس غير راضين عن خدمات التوجيه التي تقدم في المدرسة ويشعرون باستحالة تحسين هذه الخدمات دون اجراء بعض تغييرات في هيئة التوجيه • وفي مثل هذه الظروف يطلب المسئولون عن الادارة أو التدريس - ويفضل كلاهما - تقويما لهذه الخدمات • هذا التقويم يجب أن يتم بوساطة لجنة تمثل فيها هيئات التدريس والادارة ، ومن يرغب من هيئة التوجيه • وقد تقترح اللجنة - في مثل هذه الحالة - نقل بعض أعضاء هيئة التوجيه الى أعمال أخرى بدلا من اعادة تحديد مسئوليات العمل أو طلب تعيين أعضاء جدد •

وقد يستعين المدير الفني للتعليم بمتخصصين من الخارج لتقويم خدمات التعليم في المحافظة أو المنطقة كلها • مثل هؤلاء المتخصصين يساعدون المدرسة على وضع محكات أو أسس تستخدم في تقويم خدمات التوجيه ، وعلى تلخيص وتفسير النتائج • ويجب ألا ينتظر المسئولون عن الادارة الكثير من عملية التقويم التي تعتمد على متخصصين فقط من الخارج يجمعون البيانات الضرورية ويقدمون المقترحات دون مساعدة هيئة التدريس المحلية • ويمكن للمدرسة الحصول على أحسن النتائج عندما يتصرف الحبير الخارجي ، كما يتصرف المرشد (كما أوضحنا بالتفصيل في الفصلين الثالث والرابع عشر) - اذ يجب أن يهتم الحبير بأشعار المسئولين المحليين في المدرسة أنه مؤمن بقدرتهم على جميع البيانات والوصول الى أحسن المقترحات لمدرستهم • وبدلا من تقديم النصيح فإن من واجبه مساعدة عضسو هيئة المدرسة على تحديد

ما يرغب في معرفته وتحديد المكان والطريقة التي يحصل بها على ما يحتاج من معلومات ، ومساعدته على مواجهة المشكلات التي قد تبرز عند وضع التوصيات • وعليه في كل خطوة أن يشجع الأعضاء ويساعدهم على التحدث بحرية عن المشكلات التي تواجههم فيما يبذلون من محاولات للتحسين •

وعلى الحبير أن يتذكر أن أعضاء الهيئة ، تماما كالتلاميذ أثناء عملية الارشاد ، يمكنهم النجاح في استخدام المعلومات فقط عندما يشعرون بحاجتهم إليها ، أما المعلومات التي يفرضها الحبير عليهم فغالبا لا تؤثر الا على الجانب المظهرى لاطار القيم التي يؤمنون بها • وهذه المعلومات – رغم أنها قد تستخدم في صياغة التوصيات – لن تؤدي غالبا الى تغيير أدائهم الوظيفي •

وعلى هذا فان خدمات التوجيه يجب أن تقوم كلما شعر بعض الأفراد القائمين بها أنهم يرغبون في التحسين والاصلاح أو كلما كان هناك تفكير في توسيع مجال تلك الخدمات • وبالإضافة الى ماتكشفه العملية بالضبط عما تحتاج اليه المدرسة من خدمات أخرى ، فان هذه الدراسة تكشف عن الأعضاء الذين يلزم اضافتهم للهيئة القائمة بالعمل فعلا • ولأن المدرسين ممنونون في لجنة التقويم ، فستتاح لهم الفرصة ليعرفوا بالتفصيل الأسباب التي تدعو الى تعيين أخصائيين جدد والأعمال التي سيؤديها كل منهم • ولدراسة « توصيف » العمل بهذه الطريقة يصبح من الممكن تحديد المؤهلات التي يجب أن تتوفر في كل موظف جديد •

وفي الجزء الباقي من هذا الفصل سنتناول كثيرا من الأسئلة التي يجب أن تأخذها لجنة التوجيه في اعتبارها أثناء تقويم خدمات التوجيه بالمدرسة • وستنظم هذه الأسئلة على شكل قوائم يختص كل منها بخدمة من خدمات التوجيه ، وسنبداً بتحديد معايير للبرنامج التعليمي ككل ثم ننتقل لاقتراح معايير للميادين الآتية من ميادين خدمات التوجيه :

- ١ - الخدمات التي يسهم بها المدرسون •
- ٢ - خدمات دراسة الطفل •
- ٣ - خدمات الارشاد •
- ٤ - خدمات التوجيه الجمعي •
- ٥ - خدمات التكيف التعليمي والمهني •

ويمكن الحصول على قوائم أكبر تفصيلاً من عدد من المراجع الأخرى ، كما قد تثار أسئلة أخرى بوساطة أعضاء هيئة التقويم المحلية عند قيامها بتقويم البرنامج المدرسي بمساعدة الخبير أو المستشار تبعاً لحاجات المدرسة نفسها وبيئتها المحلية .

تقويم البرامج التعليمية

سنبدأ هنا بدليل مختصر لمجالات البرنامج التعليمي التي يجب أن يصاحب تحسينها برنامج تحسين خدمات التوجيه . ان تقديم خدمات التوجيه اليومية للتلميذ - بطبيعة الحال - لا يمكن أن تفنى أو تحل محل سياسة تعليمية سليمة أو تدريس جيد أو برنامج تعليمي أحسن تخطيطه .

- الى أى مدى يدرك المدرسون والمرشدون الحاجات الأساسية لتلاميذهم؟ ماذا يفعلون لمساعدتهم على اشباع تلك الحاجات ؟

- هل تأخذ سياسة المدرسة فى اعتبارها حاجات التلاميذ ؟ هل فى هذه السياسة من الاجراءات ما يتعارض مع مساعدة التلاميذ على اشباع تلك الحاجات ؟ ماهى نتائج سوء التكيف التى تترتب على هذه الاجراءات ؟ كيف يعمل البرنامج المدرسي على مساعدة المدرسين فى تهيئة الجو المناسب لاشباع تلك الحاجات ؟

- كيف يساعد المدرسون التلاميذ على تكوين عادات سليمة فى العمل ومهارات فعالة فى طرق الاستذكار ؟ كيف يساعدونهم على تنمية فاعليتهم فى المواد الأساسية التى تحتاج الى مهارة معينة ؟

- هل تقابل البرامج التى تقدمها المدرسة الثانوية جميع حاجات التلاميذ ؟ ماهو الدور الذى تسهم به المدرسة فى التعليم العام ؟ هل يتوافر للتلاميذ الفرص الكافية لتشرب الثقافة القومية والتاريخ القومى ومشكلات الانسانية فى العصر الحديث ؟ كيف ، وبمساعدة من يعد التلاميذ للقيام بمسئولياتهم كمواطنين ؟ الى أى مدى يهيم برنامج المدرسة الفرصة لاعداد التلاميذ لتحقيق أهدافهم المهنية ؟ والى أى مدى يمهّد لهم الفرصة التى تعدّهم لتحقيق أهدافهم التعليمية ؟

تقويم خدمات التوجيه التي يقوم بها المدرسون والمرشدون

ان نجاح برنامج التوجيه في تأديته وظيفته يجعل التلاميذ يشعرون بأن القائمين بالعمل في المدرسة يهتمون بمساعدتهم ويعرفون الى أين يتجهون عند الحاجة الى المساعدة . ويسعى التلاميذ الى طلب المساعدة بدافع ذاتي مع اتساع البرنامج ، وتفهم التلاميذ له . ولا شك أن للمدرسين دورا هاما في التوجيه فهم مسئولون عن بعض خدماته ، وعن تفسير البعض الآخر ، وعن احوال الحالات التي تحتاج الى خدمات متخصصة . وعن طريق تحويلهم للتلاميذ وتقديم النصائح لهم يعرفون الكثير عن خدمات الارشاد . ولكن قيام المدرسين بتحويل التلميذ الى احدى خدمات التوجيه لن يكون مقنعا له كما لو جاء الاقتراح بالتحويل من تلاميذ استفادوا فعلا من خدمات التوجيه .

وكلما كانت خدمات الارشاد أكثر فاعلية زاد اقبال التلاميذ على طلب مساعدة المرشد لحل مشكلاتهم . فاذا كان عدد التلاميذ الذين يتقدمون برغبتهم الخاصة أو الذين يحولهم الأساتذة الى المرشد قليلا بدرجة لا تكفي لشغل وقت المرشد كان معنى هذا وجود خطأ ما . وقد يكون السبب أحد احتمالات ثلاث : قد يكون التلاميذ غير ملمين بوظيفة المرشد - أو أن تكون خدمات الارشاد قليلة الجدوى - أو قد يكون الوقت الذي خصصته الادارة للارشاد يفوق حاجته . وبالدراسة الاحصائية لنسبة عدد التلاميذ الى المرشدين في المدارس يمكن اعتبار الثالث أقلها احتمالا . وأيا كان السبب فتقويم برنامج التوجيه لابد أن يعطينا دليلا يعين المرشدين والمدرسين على حسن استغلال وقت المرشد ، ولابد أن تقدم عملية تقويم البرنامج عامة دليلا تيسر عليه عملية رفع مستوى خدمات التوجيه .

الخدمات التي يقدمها المدرسون

أوضحنا في الفصل الأول كيف يستطيع المدرسون التعاون على مساعدة التلاميذ ، وقد أكد الفصلان الثاني والثالث أهمية ايمان المدرسين بفلسفة التوجيه في عملهم مع التلاميذ . وأخيرا شرحنا في الفصل الخامس عشر دور المدرس في نشاط التوجيه الجماعي .

والأسئلة الآتية يمكن أن تساعد لجنة التوجيه في دراسة خدمات التوجيه التي يقوم بها المدرس في البرنامج المدرسي :

- ماهو شعور المدرسين تجاه مسئولياتهم فى عملية التوجيه ؟
- كيف يعمل المدرسون والمرشدون معا فى تنفيذ خدمات التوجيه ؟
- أى خدمات التوجيه (التى أوضحناها فى آخر الفصل الثالث تحت عنوان « دور المدرسة فى عملية التوجيه ») يقوم بها المدرس ؟ ماهى خدمات التوجيه الأخرى التى يقوم بها المدرس ؟

خدمات دراسة الطفل

تناولنا فى الفصول من الخامس حتى الحادى عشر الأساليب التى يمكن للمدرسين والمرشدين استخدامها فى دراسة سلوك الطفل واعداد البيانات التى يحصلون عليها من هذه الدراسة للاستعمال . وعلى العموم فالقائمة التالية تبرز المسائل الأساسية الهامة التى يجب اعتبارها فى تقويم خدمات دراسة الطفل :

- أى أنواع بطاقات تسجيل سلوك التلميذ تستخدمها المدرسة ؟
- أى معلومات أخرى ، خلاف محتويات البطاقة ، يحتاج اليها المدرسون والمرشدون ؟
- كيف توصلت المدرسة الى نظام التسجيل الحالى ؟ كيف أسهم المدرسون فى رسم وتنفيذ خطة التسجيل ؟
- من الذى يسهم فى التسجيل ؟ ومن الذى يستخدم سجلات التلاميذ ؟
- كيف تنظم السجلات ؟ ومن الذى اتخذ قرار هذا التنظيم ؟ كيف يمكن للمدرسة أن تحسن أسلوب تنظيم وحفظ هذه السجلات ؟
- ما الذى يتم عمله فى السنتين الأخيرتين بشأن تحسين أساليب دراسة الأطفال ؟
- كيف يتبادل المدرسون مع المتخصصين معلوماتهم عن الأطفال ؟
- ماهى الاختبارات التى تستخدمها المدرسة ؟
- ماهو موضع هذه الاختبارات فى البرنامج العام للاختبارات ؟

ماهى الوسائل الأخرى خلاف الاختبارات التى تستخدم لاستكمال نتائج الاختبارات ؟

من الذى يختار الاختبارات ؟

هل تزود هذه الاختبارات المدرسين والمرشدين بالمعلومات التى يحتاجون اليها ؟ ماهى المعلومات الأخرى التى تلزمهم ؟

هل تطبق المدرسة اختبارات لا يكون المدرسون فى حاجة الى نتائجها؟ من من الأعضاء لديه خبرة فى تفسير نتائج اختبارات معينة ؟

هل تطبق المدرسة اختبارات ليس بين العاملين فيها أفراد مؤهلون لتفسير نتائجها ؟

— ماهى برامج التدريب على وسائل دراسة التلميذ التى تعدها المدرسة لموظفيها أثناء الخدمة ؟

خدمات الارشاد

يحسن الاستعانة بما جاء فى الفصول الثانى عشر ، والثالث عشر ، والرابع عشر بشأن تقويم خدمات الارشاد وما ورد فى الفصل الرابع بشأن دور المرشد فى حالات الاخلال بالنظام .

قد لا يرغب بعض المرشدين فى انتظار نتائج التقويم العام لخدمات التوجيه كى يدرسوا الخدمات التى يقومون بها دراسة نقدية ، ولهذا يمكنهم البدء بدراسة طريقة استخدامهم لوقتهم ، (فى الحقيقة يجب أن يقوموا بهذه الدراسة بصورة دورية) . ولتقويم استغلال الوقت يختار المرشد أسبوعا على أساس عشوائى ويسجل كل ما يتم خلاله من ألوان النشاط ، وعند تحليل هذا السجل الأسبوعى لأوجه استخدام الوقت يجب أن يسأل المرشد نفسه الأسئلة الآتية :

— مع من تحدثت ؟ وكم من الزمن استغرق هذا الحديث ؟ ما الذى حققتة فى أثناء هذه الاتصالات ؟

— مانسبة الوقت الذى أنفقتة فى الارشاد ؟

— هل حاولت فى بعض اللحظات أن أشغل نفسى بأشياء أخرى لأتجنب عملية الارشاد ؟

وهناك دائما واجبات متعددة فى المدرسة تحتاج الى من يقوم بتنفيذها ، فإذا لم يخصص المرشد وقتا للتلاميذ استغرقت الواجبات الأخرى وقت الارشاد • ويشغل بعض المرشدين وقتهم فى هذه الأعمال كى يتجنبوا مقابلات الارشاد التى قد يفتقدون فيها الشعور بالأمن ، ولكن واجب المرشدين اعطاء الأولوية لارشاد التلاميذ وللمساعدة المدرسين على دراسة تلاميذهم ولتدريب المدرسين على أساليب التوجيه •

وهناك دائما واجبات متعددة فى المدرسة تحتاج الى من يقوم بتنفيذها، وبوسع المرشد أن يحقق ذلك ، كما بينا فى الفصل النامن عشر ، عن طريق الاستماع الى تسجيلات مقابلات الارشاد الفردى أو الجمعى • وفيما يلى قائمة ببعض الأسئلة التى يمكن للمرشد أو المدرس استخدامها فى تقويم اجتماعاته مع التلاميذ • وعليه أن يجيب على أكبر عدد ممكن من هذه الأسئلة بعد المقابلة مباشرة ، ثم يعيد سماع تسجيل المقابلة ليتمكن من الاجابة على أسئلة أخرى أو تصحيح الانطباعات الخاطئة حيث ان الأخطاء وتصحيحها تفيد كتذكرة فى المقابلات التالية • وفى الاجابة على هذه الأسئلة (التى تتبع عامة تسلسل الموضوع الخاص بالارشاد فى الفصلين الثانى عشر والرابع عشر) عليه أن يتجنب الاجابة « بنعم » و « لا » ، « ومرض » • وبدلا من ذلك يحسن أن يذكر أمثلة معينة لأشياء حدثت أو قيلت •

بدء المقابلة

— ماذا فعلت للاعداد للمقابلة ؟ هل كان بوسعى أن أفعل ما هو أحسن من ذلك ؟

— هل استخدمت المعلومات المسجلة فى البطاقة المجمعة (التراكمية) للتلميذ قبل بدء المقابلة ؟

— لماذا حضر التلميذ لمقابلتى اليوم ؟

— ماذا فعلت لأخلق علاقة ارشادية يسودها التسامح ؟

— كيف بدأنا الكلام ؟ كيف دعمت تعليقاتى الاستهلاكية هذه العلاقة ؟ الاستجابة للمشاعر ومساعدة التلميذ على الكلام :

- ماهى بعض الأمثلة لما بذلت من جهد فى تقبل مشاعر التلميذ ؟
- هل أدركت التوترات الانفعالية التى تعتمل فى نفس التلميذ ؟ كيف استدلت على أهمية ودلالة هذه التوترات ؟
- كيف ساعدت التلميذ على التعبير عما يريد ؟ كيف تخيرت المشاعر التى استجبت إليها ؟
- ماذا كانت طبيعة لحظات الصمت ؟ ما الذى كنت أفعله وأفكر فيه أثناء تلك الفترات ؟
- ماهى الاستجابات التى دلت على أن التلميذ يشعر بأنه مفهوم ؟ وماهى تلك التى تدل على أنه يشعر بأنه غير مفهوم ؟

استعمال المعلومات والبيانات

- كيف استجبت لأسئلة التلميذ ؟ ماذا فعلت لأتأكد من أنه على استعداد لاستخدام المعلومات التى زودته بها ؟ كيف استخلمها ؟
- ماذا كانت اجاباتي عن أسئلته ؟ هل أعطيته معلومات أم أعطيته نصحا ؟ هل أنارت اجاباتي اهتمامه ليتعلم أشياء جديدة عن نفسه ، أو هل شجعت على أن يعتمد على ؟
- هل اقترحت عليه اختبارات أو فسر له نتائجها ؟
- إذا كنت قد اقترحت عليه أخذ بعض الاختبارات ، فكيف أعددت له هذه الخبرة ؟ إذا كنت قد فسر له نتائجها فكيف تصرفرت لأتأكد من استعداده لاستخدام النتائج ؟ هل كنت مطمئنا من فهمي لنتائج الاختبار التى حاولت تفسيرها له ؟
- كيف استخدم التلميذ المعلومات الجديدة التى حصل عليها أثناء المقابلة لحل مشكلاته ؟

كتابة الملاحظات

- ما الذى فعلته لتسجيل ملاحظاتي أثناء المقابلة ؟ إذا كنت قد كتبت ملاحظات أثناء المقابلة فكيف أقارنها بالملاحظات التى كتبتها أثناء

- سماعى للتسجيل بعد المقابلة ؟ كيف أفسر التعارض بين الاثنين ؟
- كيف استخدم هذه الملاحظات فى الاعداد للمقابلة التالية ؟
- ماهى المسئوليات التى تحملها التلميذ ؟ ماذا كانت مسئولياتى أنا ؟
- ماهى أقواله التى يمكن أن أعتبرها معلومات سرية ؟
- هل يعرف التلميذ كيف أحافظ على هذه المعلومات ؟

مشكلات انتهاء المقابلة

- من الذى أنهى المقابلة ؟ وكيف انتهت ؟ هل تمت الوقت المحدد ؟
- إذا كانت تعدته فلماذا ؟
- هل حدد الطالب موعدا لمقابلة أخرى ؟ إذا كان هذا ماحدث فكيف
- حدد الموعد الجديد ؟

انطباعات عامة

- كيف أعرف ما إذا كنت أهلا لمساعدة التلميذ ؟ إذا لم أكن مؤهلا
- لمساعدته فلمن يجب أن أحيله ؟
- هل أصبحت شخصا مندمجا مع التلميذ فى مشكلته ؟ ماذا كان
- شعورى عندئذ ؟ ماذا كان فى اعتقادى شعور التلميذ فى ذلك الوقت ؟
- ماهى القرارات الأخلاقية التى واجهتها ؟ وكيف واجهتها ؟
- ما الذى يشعرنى أننى ربما أكون قد ضايقته ؟ ما الذى أستدل منه
- على أننى قد ضايقته ؟ هل صدرت منه عبارات تقويمية ؟ إذا كان
- هذا ماحدث فما هى ؟
- الآن وبعد انتهاء المقابلة ما الشيء الذى كنت أفعله بطريقة مخالفة لو
- أمكن إعادة المقابلة ؟

وفى تقويم المرشد لعمله فى موقف جماعى يمكن استعمال تسجيل للمقابلة مع الأسئلة الآتية ، وقد يستخدم الأسئلة السابقة الخاصة بالمقابلة الفردية استكمالا للقائمة التالية :

تكوين جماعات الارشاد

- من أى المصادر سمع المشتركون فى المجموعة عن جماعة الارشاد ؟
- كيف تم اختيار أعضاء الفريق ؟
- ماذا كانت فكرة العميل النموذجى عن الارشاد الجماعى عندما اعتزم الانضمام الى الفريق ؟ كيف استنتجت أن هذا هو مفهومه عن العلاقة الارشادية ؟ كيف اخترته كعميل نموذجى فى الفريق ؟
- كيف أعرف أن انضمام الأعضاء الى الفريق كان فعلا بمحض اختيارهم ؟ ماذا قال العميل النموذجى المذكور حتى تأكدت من أنه يرغب فى الانضمام الى الفريق ؟
- كيف أسهمت المقابلات الفردية السابقة فى نجاح الاجتماعات القليلة الأولى للفريق ؟ ماهى المفاهيم الخاطئة التى أذكرها لتلك المقابلات ؟

بدء الارشاد مع المجموعة

- كيف عرف التلاميذ مايمكن لكل منهم توقعه من الآخر ؟ أى التعليمات أو القواعد الأصلية التى اتفق على العمل بمقتضاها تحتاج الى تغيير ؟ ولماذا ؟ كيف أجروا التغيير اللازم ؟ من الذى اقترح القواعد الأصلية، ومن تقدم باقتراحات التعديل ؟
- من كان أول طالب تحدث عن مشكلاته ؟ أى نوع من الأشخاص هو ؟ ماهى صلاتى السابقة به ؟ ماذا سبق حديثه عن نفسه وعن مشكلاته ؟
- ماذا فعلت للمساعدة على تهيئة جو يسوده التسامح والتقبل ؟ ماهى المحاولات التى بذلتها لتحقيق هذا الغرض ولكنها أنت بنتائج عكسية ؟
- ماذا فعل الأعضاء الآخرون لخلق جو مناسب للارشاد ؟

دور كل عضو فى المجموعة

- كيف حدد التلاميذ دور كل عضو فى مساعدة الأعضاء الآخرين ؟

- كيف حددوا دورى أنا ؟ كيف تختلف هذه المجموعة فى تعريف هذه الأدوار عن غيرها من المجموعات ؟
- ماذا فعلت لمساعدة العملاء على تعلم كيفية مساعدة بعضهم البعض ؟
- مابعض الأمثلة من استجابات التلاميذ توضح كيف ساعد بعضهم بعضا ؟

المحافظة على استمرار سير المناقشة

- ماذا فعلت لمساعدة العملاء على التعبير عن أنفسهم ؟ كيف انتقيت المشاعر التى استجبت لها ؟
- ماذا كانت طبيعة فترات الصمت ؟ من الذى قطع هذا الصمت ؟ ماهو دليل على أن التلاميذ أدركوا قيمة هذه الفترات ؟
- تحت أى ظروف وجدت نفسى غير متتبع لحديث الشخص الذى تكلم ؟ وكيف وجدت طريقى ثانيا لدخول المناقشة ؟ ما أول شيء فعلته لتحقيق ذلك ؟ مالى كنت أفكر فيه عندما أدركت أننى غير متتبع لما هو جار فى الاجتماع ؟ مالى قادنى للتفكير فى ذلك الموضوع ؟
- كيف كانت استجابة المجموعة عندما أبدى أحد أفراد الفريق لأول مرة احساسات سلبية واتجاهات غير اجتماعية ؟ ماهى المظاهر التى تثبت أنهم قد تعلموا تقبل مثل هذا السلوك ؟
- ماهى تعليقات التلاميذ التى تبين أنهم يشعرون بأن المجموعة تفهمهم وتتقبلهم ؟ وماهى تعليقاتهم التى تبين أنهم يشعرون أنهم غير مرغوب فيهم ؟ مالى فعله أى عضو فى الفريق لمساعدة أمثال هؤلاء التلاميذ ؟

تمثيل المشكلات

- هل قام أعضاء الفريق بتمثيل مشاهد احدى المشكلات ؟ اذا كان هذا قد تم فلماذا استخدموا هذا الأسلوب ؟ ومن الذى اقترح

استخدامه ؟ وإذا لم يكونوا قد استخدموا هذه الطريقة فهل كانت هناك مناسبة يمكنهم فيها استخدامها ؟

انتهاء الارشاد الجماعي

— كيف انتهت الاجتماعات ؟ من الذى اقترح انهماها ؟ ما الذى سبق اقتراح انهاء المقابلات ؟

انطباعات عامة

— ما الذى حققه الفريق أثناء اجتماعه ؟
 — اذا تيسرت اعادة الاجتماع — كيف يمكنى تحسين سلوكى ؟ ولماذا ؟
 — كيف استفادوا من أجهزة التسجيل ؟ من الذى اقترح استعمالها ولأى أغراض ؟

وبالرغم من أن تقويم اجتماعات الارشاد المسجلة يعتبر بداية حسنة فانها غير كافية • حقيقة اذا كان المرشد مهتما بمعرفة فوائد ونتائج الارشاد فانه يعمل على تقويم التغيرات التى أحدثها الارشاد فى سلوك التلاميذ ، ولإجراء هذا التقويم يمكنه استخدام الأسئلة التى وردت فى (صفحة ٥٢٢) تحت عنوان « التغيرات التى يحدثها التوجيه فى سلوك التلاميذ » •

وتقويم التغيرات السلوكية غير كاف أيضا • فالتوجيه احدى الحتمات التى يستطيع المدرسون والمرشدون القيام بها بنجاح اذا تعاونوا فى أدائها معا • ولهذا فاستجابة المدرس للمرشد ، والعمل الذى يقوم به ، لهما أهمية فى تقويم المدرسة لبرنامج التوجيه الذى تسير عليه ، ويمكن تكليف شخص يختاره المسئولون عن الادارة والارشاد فى المدرسة مشتركين باستخدام الأسئلة التالية للحصول على استجابة المرشدين لحتمات الارشاد :

— من الذين حولهم المدرسون الى المرشد ؟

— ماذا كان التلاميذ المحولون يتوقعون من المرشد ؟ مانوع مشكلات هؤلاء التلاميذ ؟

- هل يستعين المدرسون بالمرشد لمساعدتهم على دراسة تلاميذهم ؟
- كيف أكمل المدرسون عمل المرشد في الفصل وفي اجتماعات الريادة ؟
- كيف ساعد المدرسون المتخصص في عمله مع التلاميذ ؟
- ما فكرتهم عما يقوم به المرشد ؟ ما هو شعورهم نحو أعماله ؟
- هل اشترك المدرسون في تحديد مسئوليات المرشد ومؤهلاته وفي انتخابه ؟ هل يشعرون أنه أهل لهذا المركز ؟

والحصول على بيانات يمكن الاعتماد عليها نتيجة استفتاء المدرسين بهذه الطريقة يتطلب العناية في اختيار المدرسين الذين سيؤخذ رأيهم ، ويحسن أن يكون ذلك الاختيار بطريقة عشوائية ، ويجب أن يعرف الباحث كيف يقيم علاقة تميز بالتسامح تساعد المدرس على التعبير عن آرائه بصراحة .

خدمات التوجيه الجماعي

يستطيع قائد الجماعة في ضوء الخصائص المميزة للتوجيه الجماعي استخدام الأسئلة التالية لتقويم نجاح نشاط فريق التوجيه الجمعي ، ويمكن الحصول على معلومات أخرى باستخدام تسجيل مقابلة أو أكثر استكمالاً لما يتذكره عنها ، وقد قدمنا فيما سبق أسس تنظيم هذه الجماعات وأمثلة لنشاط التوجيه الجماعي في الفصل الخامس عشر :

- من الذي بدأ نشاط الجماعة ؟
- كيف تم الاتفاق على شروط العضوية ؟
- إذا كان التلاميذ قد اتفقوا على الاشتراك فماذا ذكروا من أسباب لاشتراكهم ؟ ماذا كان أثر تلك الأسباب على سلوكهم في المجموعة ؟
- ماهي احتياجات الأفراد الخاصة التي أشبعت نتيجة لخبرات التوجيه الجمعي ؟ كيف عرئت أن هذه الخبرات ساعدته على اشباع الحاجات المذكورة ؟
- ماهي بعض المسائل التي ناقشها التلاميذ في هذه المجموعة ولم يكن في إمكانهم عادة مناقشتها في الفصل ؟

- كيف كانت خبرات هؤلاء التلاميذ فى هذه المجموعة تختلف عن الخبرات التى كان يمكن الحصول عليها فى الارشاد الفردى ؟
- ما الذى صدر عن التلاميذ ويمكن ان يكون دليلا على شعورهم بأن الفريق يفهمهم أو لا يفهمهم ؟
- ماذا فعلت لمساعدة التلاميذ على التحدث بحرية لاستكشاف الموضوعات التى أرادوا مناقشتها ؟ ماذا فعلت عندما كانوا يعانون صعوبة فى الكلام ؟
- كيف استجبت لأسئلة التلاميذ ؟ هل كان لدى التلاميذ الفرصة للإجابة عن أسئلة بعضهم ؟
- هل دفعت أسئلتى التلاميذ الى مواجهة صعوبات لا يمكنهم حلها فى المجموعة ؟
- هل كنت على علم تام بحدودى المهنية الفنية وأنا أعمل مع الفريق ؟ هل أنا أهل لمساعدة مثل هذا الفريق ؟
- ماذا أستطيع عمله لتحسين قدرتى على الاسهام فى نشاط الفريق ؟

خدمات التكيف التعليمى - المهنى

خصص الفصل السادس عشر لمشكلة التخطيط التعليمى - المهنى ، وعلى كل فمّن الضرورى أيضا أن يلم المرشدون والمدرسون بأساليب دراسة الطفل التى استعرضناها فى الفصول من الخامس الى التاسع وأساليب الارشاد فى الفصول من الثانى عشر الى الرابع عشر ، وأساليب التوجيه فى الفصل الخامس عشر ، حتى يمكنهم مساعدة التلاميذ على تحقيق التكيف التعليمى - المهنى السليم . والقائمة التالية تساعد عضو اللجنة على تقويم هذا الجانب من برنامج التوجيه :

التعريف بالخبرات التى تنتظر الطفل فى المدرسة الجديدة

- كيف يعد الأطفال وآباؤهم للخبرة التى سيمر بها الأطفال فى رياض الأطفال ؟ ومن الذى يقوم بهذه المهمة ؟

- كيف يعد تلاميذ الفرقة السادسة الابتدائية وآبائهم لخبرات المدرسة الاعدادية ؟ ومن الذى يقوم بهذه المهمة ؟
- ماذا يفعل المدرسون فى السنة الأولى الاعدادية لتعريف التلاميذ بالمواد التى تقدمها المدرسة وبرامج النشاط وبالنشاط الاجتماعى وبخدمات التوجيه الخاصة ، وبتقاليد المدرسة ؟
- كيف وبواسطة من يعد تلاميذ الفرقة الثالثة الاعدادية لدخول المدرسة الثانوية ؟
- ماذا يفعل المدرسون فى الفرقة الأولى الثانوية لتعريف التلاميذ بأقسامها ، والمواد التى تدرس فيها ، وبرامج أنواع النشاط الاجتماعية والخدمات الخاصة بالتوجيه وبتقاليد المدرسة ؟
- كيف يعد تلاميذ الصف الثالث الثانوى للتعليم العالى أو لمزاولة مهنة ؟ ومن الذى يقوم بمهمة توجيههم ؟

اجراءات ستعلمه بالحاجات الخاصة لبعض الأطفال

- كيف تقابل الحاجات الخاصة بالأطفال الموهوبين ؟
- ماذا يقدم للأطفال العاديين الذين تنقصهم المهارات الأساسية فى الاستذكار ؟
- ماهى الاجراءات التى تتخذ مع الأطفال المعوقين بدنيا كالطفل المقعد أو الذى لديه صعوبة فى الكلام أو الصم أو ضعاف السمع أو الذين ليس لديهم قوة الابصار الكافية للعمل فى الفصل العادى ؟
- ماهى الترتيبات التى أعدت للتدريس للمتخلفين عقليا ؟

معرفة التلميذ عن مستقبل حياته

- لمن يلجأ التلميذ للمساعدة على تحديد خطته وأهدافه فى الحياة ؟
- فى أى المواد الدراسية يناقش التلاميذ والمدرسون هذه الخطط ؟

- وفي أى الجماعات المدرسية الأخرى تناقش هذه الخطط ؟
- ماهى خدمات الارشاد التى تقدمها المدرسة لمساعدة الطلاب على اتخاذ قراراتهم بشأن مستقبلهم ؟
- كيف يتعرف التلاميذ قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ؟ وإلى أى حد تؤثر هذه المعلومات فعلا على قراراتهم ؟
- كيف وبواسطة من تستخدم المعلومات التعليمية والاجتماعية والمهنية فى مساعدة التلاميذ على الاجابة عن أسئلتهم ؟
- مانسبة طلبة المدرسة الثانوية الذين يعرفون السبب فى اختيارهم للشعب أو المواد التى يدرسونها ؟ مانسبة من يدرك العلاقة بين أهدافهم فى الحياة ، وخاصة الأهداف التعليمية ، وبين خبراتهم الدراسية وخبرات النشاط المدرسى ؟
- إلى أى حد يأخذ الطلبة فى اعتبارهم أهدافهم الأخرى فى الحياة عند اتخاذ قراراتهم بشأن مستقبلهم التعليمى والمهنى ؟

المعلومات التعليمية والمهنية

- هل لدى المدرسة المعلومات التى تجذب انتباه التلاميذ وتجبب عن أسئلتهم ؟
- هل هذه المعلومات فى مستوى فهم التلاميذ ؟
- هل هذه المعلومات دقيقة وحديثة ؟
- هل هذه المعلومات فى متناول يد التلاميذ ؟ هل المراجع مصسفة ومنظمة بحيث يسهل على التلاميذ العثور على ما يلزمهم منها ؟

المساعدة فى الحصول على عمل

- هل لدى الطلبة المهارات اللازمة للعمل ؟ اذا كان الأمر كذلك فكيف اكتسبوا هذه المهارات ؟

- ماهى الترتيبات التى تتخذها المدرسة لمساعدة التلاميذ على الحصول على أعمال لبعض الوقت وخلال العطلة الصيفية ؟ ماذا تفعل المدرسة لمساعدة التلاميذ على اكتساب خبرات مهنية فى أعمال ذات صلة بأهدافهم المهنية ؟

- كم عدد التلاميذ الذين يستفيدون من برامج التدريب على أعمال (بعض الوقت) تحت اشراف المدرسة ؟ هل هناك تلاميذ آخرون كان من الممكن اشراكهم فى هذه البرامج ؟

- ماهى خدمات التشغيل (التوظيف) التى تقدمها المدرسة لخريجها ؟ كيف يعمل المسئولون متعاونين مع السلطات المحلية لمصلحة العمل لتشغيل التلاميذ ؟

- كيف يتعلم التلاميذ طريقة البحث والتقدم للعمل ؟

برنامج المتابعة

- كيف تحصل المدرسة على بيانات من التلاميذ السابقين ؟

- كيف تربط المدرسة بين الخدمات التعليمية وخدمات التشغيل وبين برنامج المتابعة ؟

- كيف يشترك التلاميذ فى برنامج المتابعة ؟

- كيف تستخدم هيئة التدريس البيانات والمعلومات التى تحصل عليها من الدراسات التتبعية ؟

- ماهى الترتيبات التى تعدها المدرسة لعمل مقابلات مع التلاميذ الذين يعتزمون الخروج من المدرسة قبل التخرج ؟ من الذى تحول اليه هذه الحالات؟ كيف يتم فى هذه المقابلات مساعدة التلاميذ الذين سيتركون المدرسة على تحديد واستيضاح أهدافهم المهنية ؟ كيف يعطل هؤلاء التلاميذ مغادرتهم للمدرسة قبل اتمام تعليمهم ؟ هل هذه الأسباب حقيقية ؟ كيف تتأثر برامج معالجة حالات ترك المدرسة نتيجة الدراسات التتبعية ؟

التغيرات التي يحدثها التوجيه في سلوك التلاميذ

من الأهداف الرئيسية لبرنامج التوجيه مساعدة التلاميذ على تعلم حل مشكلاتهم بنجاح ، ولهذا فإن هذا البرنامج لابد وأن يحدث تغيير أساسيا في سلوك التلميذ . ولكن هناك عوامل أخرى بجانب التوجيه يمكن أن تسهم في تغيير هذا السلوك ، ولهذا السبب كان من الصعب الحصول على دليل مقنع على فاعلية برنامج التوجيه . ومع كل فإن العاملين في ميدان التوجيه يستطيعون تقويم التعثر في سلوك التلميذ باستخدام أفضل مألديهم من وسائل دراسة التلميذ ، ومع مراعاة اعتبار العوامل الأخرى - غير التوجيه - التي قد تسهم في نمو التلميذ .

وتستخدم في كثير من هذه الدراسات عينات صغيرة حتى يتمكن الباحثون من عمل دراسة مستفيضة لحالات عدد قليل من التلاميذ . ويشعر كثير من أعضاء لجان التقويم بضرورة الاستعانة بأحد خبراء البحوث في تصميم البحث واختيار العينة ويمكن الحصول على المساعدة الاستشارية من أحد معاهد التعليم العالي أو الجامعي القريبة .

وفيما يلي قائمة الأسئلة التي يمكن للجنة استخدامها في تقويم التغير في سلوك التلاميذ :

- ممن يحصل هذا التلميذ على المساعدة ؟
- لماذا يحتاج هذا التلميذ الى مساعدة أو لأى سبب حوله المدرس لأحد المسؤولين عن التوجيه في المدرسة ؟
- ماهى الخبرات التي كان التلميذ مندمجا فيها فى الوقت الذى كان يتلقى مساعدة الموجه ؟ أى هذه الخبرات يحتمل أن يكون قد أثر فى نموه وأيها عوق هذا النمو ؟
- كيف تقدم التلميذ فى عمله المدرسى ؟
- ماهى التغيرات التى لاحظها المدرس فى سلوكه المدرسى ؟ ماهى التغيرات الملحوظة فى اتجاهاته ؟
- هل زاد أو نقص اعتماده على المدرس أثناء حصوله على المساعدة المذكورة ؟

— فى أى النواحي تحسنت علاقاته الاجتماعية مع زملائه ؟ كيف تعلم أن يعمل مع الآخرين بنجاح ؟ هل كون صداقات جديدة ؟ اذا كان الأمر كذلك ، فما نوع أصدقائه الجدد ؟

— هل زاد اشتراكه فى أوجه أخرى للنشاط المدرسى ؟ اذا كان هذا قد حدث فماهى أوجه النشاط الجديدة التى اندمج فيها ؟ ماذا كان الدور الذى قام به فى هذه الأوجه ؟

— كيف تغيرت شخصيته فى المنزل ؟ ماهى التغيرات التى لاحظها والداه على سلوكه ؟ كيف تغيرت اتجاهات والدیه نحوه ؟ كيف تغيرت اتجاهاته نحو أبويه ؟ كيف تغيرت اتجاهاته نحو أفراد الأسرة الآخرين ؟ هل تغيرت هذه الاتجاهات نحو أفراد أسرته منذ انتهت صلاته بخدمات التوجيه ؟

— كيف تغير الدور الذى يلعبه فى حياة المجتمع الذى يعيش فيه ؟

— ماشعور التلميذ نحو المساعدات التى حصل عليها ؟

— فى أى النواحي ازداد فهمه عن نفسه وحاجاته وميوله وقدراته ؟

— فى أى النواحي تعلم طرق استخدام قدراته بفاعلية أكبر ؟

تقويم ادارة خدمات التوجيه

مقر عمل هيئة التوجيه بالمدرسة

يحتاج القائمون بأعمال التوجيه — مثل بقية موظفى المدرسة — الى مكان كاف جذاب يمارسون فيه أعمالهم ، فهم يحتاجون الى غرف مناسبة تطبق فيها الاختبارات الفردية وأخرى للاختبارات الجمعية وأخرى يستطيع الطلبة فيها استخدام المراجع التعليمية والاجتماعية والمهنية ، كما يحتاجون الى غرف لاجتماعات الجماعات الصغيرة وجماعات التوجيه ، والى غرف خاصة بالمقابلات الفردية الخاصة وأماكن كافية لحفظ الملفات والسجلات والبطاقات . ومن الطبيعى أنه يمكنهم مشاركة بقية هيئة المدرسين فى هذه الأماكن ، ولكن اذا كان التلاميذ يسعون للحصول على مساعدات من المرشد بخصوص مشكلاتهم الخاصة فلا بد من توافر حجرات أو مكاتب خاصة للمقابلات الارشادية الفردية

يشعر فيها التلاميذ بقدرتهم على التحدث بحرية دون أن يسمع حديثهم أحد .
ولضمان حسن استخدام السجلات والبطاقات وهيئة السكرتيرية يحسن أن
تكون هذه المكاتب بالقرب من مكتب ناظر المدرسة . وفيما يلي مجموعة من
الأسئلة يمكن استخدامها في تقويم المكان المخصص للتوجيه :

- أين يعقد المرشدون اجتماعاتهم الفردية والجماعية ؟
- أين يطبق المدرسون والمرشدون الاختبارات الجمعية ؟
- ماهى تربياتهم بشأن الاختبارات الجمعية الخاصة ؟ أين تطبق
الاختبارات الفردية ؟
- أين تحفظ المراجع التعليمية والاجتماعية والمهنية ؟ وأين تستعمل ؟
ماهى التعديلات التى يجب على المرشدين والمدرسين عملها لتحسين
وسائل الاستفادة من هذه المراجع ؟
- أين تحتفظ المدرسة بسجلات التوجيه ؟ هل هذا المكان فى متناول
هيئة التدريس ؟ هل هذا الترتيب يسهل للمرشدين استخدام هذه
السجلات ؟ ماهى الاجراءات التى يمكن للمدرسة اتخاذها لتحسين
وزيادة فاعلية استخدام هذه السجلات ؟
- ماهى أجهزة وأدوات التسجيل التى يستطيع الموجهون استخدامها
لتسجيل مقابلاتهم واجتماعاتهم ؟

التدريب

- يجب أن يستمر نمو القائمين بالعمل مع ممارستهم لمسئوليات مهنتهم .
- ماهى برامج التدريب التى تقدمها المدرسة أو مديرية التعليم
لموظفيها ؟
- ماهو الدور الذى أسهم به رجال المدرسة فى تخطيط برنامج
التدريب ؟ كيف استجاب الأعضاء العاملون بالمدرسة لهذا البرنامج ؟
- ماهى التحسينات التى ترقبت على هذا البرنامج التدريبي ؟

- ماهى النواحي التعليمية التى يحتاج الأعضاء الى تدريب فيها حاليا ؟
- كيف استفادت المدرسة من الخبراء فى تنفيذ هذا البرنامج ؟
- فى أى النواحي تحمل الأعضاء مسئولية نموهم ؟ وكيف أمكنهم تحمل هذه المسئولية ؟

اشتراك هيئة التدريس والتوجيه فى الإدارة

أكدنا فى هذا الكتاب فى مناسبات عدة أهمية وفوائد مساهمة العاملين فى المدرسة فى برنامج التوجيه . وفى الفصل الأول استعرضنا أساليب تخطيط برنامج التوجيه على أساس خبرات المدرسين والمرشدين فى مساعدة التلاميذ ووسائل تحديد خطة العمل وتنسيق خدمات التوجيه . وعلى كل هيئة من هيئات المدرسة أن ترسم التنظيم الذى يقابل احتياجاتها الخاصة . والأسئلة الآتية يمكن إثارها لمساعدة أعضاء لجنة التقويم على الخروج بتوصيات بشأن تنظيم وإدارة برامجهم :

- ماهى سياسة المدرسة بشأن التوجيه ؟ كيف تنعكس هذه السياسة على خدمات التوجيه ؟
- كيف رسمت هذه السياسة ؟ ومن اشترك فى رسمها ؟ أى النواحي فى هذه السياسة تحتاج الى تغيير ؟ ماهى السياسة الجديدة التى تحتاج إليها المدرسة ؟ من الذى يجب أن يقترح السياسة الجديدة ؟
- الى أى حد يجب اشتراك جميع العاملين بالمدرسة فى رسم سياسة التوجيه ؟
- كيف تنسق خدمات التوجيه داخل كل مدرسة ؟
- كيف تنسق خدمات التوجيه فى المديرية التعليمية ؟ وكيف يمكن تنسيق هذه الخدمات بفاعلية متزايدة ؟

استغلال مصادر البيئة

لما كنا قد ناقشنا بالتفصيل استخدام مصادر البيئة فى الفصل السابع عشر ، فسنقتصر هنا على القائمة التالية التى يمكن للجنة التقويم استخدامها :

- ماهى مصادر التوجيه التى عرفتھا المدرسة فى البيئة واستخدمتها خلال الاثنى عشر شهرا الأخيرة ؟
- أى هذه المصادر كان يمكن للمدرسة استخدامها بصورة أفضل ؟
- ماهى خدمات التوجيه الأخرى التى يحتاج إليها التلاميذ ؟ أى هذه الخدمات كان بوسع المدرسة توفيرها لتلاميذ عن طريق إحدى الهيئات التى أشرنا إليها فى الفصل السابع عشر ؟
- متى كانت آخر مرة أجرت فيها المدرسة مسحاً لامكانيات التوجيه فى البيئة ؟
- ماذا تسجل المدرسة عن المصادر التى تستخدمها ؟ أى هذه السجلات قد تم تحسينه ؟

استفتاء رأى بشأن خدمات التوجيه

استفتاء الطلبة

كثيراً ما يلاحظ أن التلاميذ ينتقدون فيما بينهم بشدة خدمات التوجيه رغم التقدم الذى يحرزونه فى حل مشكلاتهم . ومع هذا فلا بد من أن تأخذ المدرسة رأيهم فى تلك الخدمات . وما يقوله التلميذ للآخرين عن خدمات التوجيه التى حصل عليها ، يعتبر أحد العوامل التى تشجع الآخرين على طلب المساعدة .

ويتقاعد كثير من التلاميذ عن طلب المساعدة التى يحتاجون إليها ولا يعرف بعضهم شيئاً عن خدمات التوجيه ، والبعض الآخر لا يجد فى نفسه الشجاعة لطلب هذه المساعدة . ولما كانت خدمات التوجيه مخصصة لكل التلاميذ وفيهم هؤلاء الذين لم يستخدموها ، فإن على ناظر المدرسة أن يستفتى طلبة المدرسة أو عينة عشوائية منهم ، لمعرفة رأيهم فى تلك الخدمات ، ويحسن أن يقوم المدرس الذى تقترح اسمه لجنة التوجيه بأخذ رأى التلاميذ أثناء إحدى الحصص ثم يطلب من تلاميذ الفصل اختيار واحد منهم ليقوم بتلخيص النتائج . فقد ثبت أن التلاميذ يكونون عادة أكثر صراحة فى الإجابة عن الأسئلة إذا عرفوا أن واحداً منهم هو الذى سيقوم بتلخيص تلك الإجابات . ويحسن أن يتم استفتاء جميع تلاميذ المدرسة فى وقت واحد ، ويجب أن يقوم

أعضاء لجنة التوجيه بتدريب التلاميذ الذين سيقومون بتفريغ وتلخيص الاجابات على القيام بهذا العمل • ويمكن استخدام قائمة الأسئلة التالية فى الحصول على رأى التلاميذ فى خدمات التوجيه :

— لمن تلجأ عندما تشعر بشئ يقلقك وبأنك فى حاجة الى شخص تناقش معه مشكلتك ؟

— اذا طلب منك اختيار شخص من المدرسة لهذا الغرض فلن تلجأ أولا؟ لماذا تلجأ الى هذا الشخص بدلا من غيره ممن تعرفهم من موظفى المدرسة ؟

— ماهى خدمات التوجيه الخاصة التى تقدمها لك المدرسة ؟

— أى هذه الخدمات ساعدتك أكثر من غيرها ؟

— ماهى المشكلات الأخرى التى تعتقد أن التلاميذ يحتاجون الى مساعدة فى حلها ؟

استفتاء الآباء

يسعد الآباء أن يعرفوا أن العاملين فى المدرسة مهتمون بمساعدة أطفالهم على حل مشكلاتهم • ومع كل فقد تجد بينهم من يضايقه أن يرى أطفاله يلجأون الى المدرسين أو المرشدين ، ولا يلجأون اليهم طلبا للمساعدة • ومهما كان الوضع فلا بد للمدرسة أن تساعد الآباء على معرفة ما تحاول المدرسة عمله فى سبيل صالح أطفالهم • وكلما أضافت المدرسة خدمات جديدة الى برامجها لابد للناظر أن يشرح هذه الخدمات وأهدافها للآباء • ولن يتحقق التعاون بين المدرسة والآباء الا اذا فهم هؤلاء الغرض من هذه الخدمات . وعلى هذا لابد من أخذ رأى الآباء عند تقويم خدمات التوجيه •

وتستطيع المدرسة الحصول على هذه الآراء عن طريق استفتاءات ترسل اليهم بالبريد ، ولكن أحسن النتائج يمكن الحصول عليها اذا صمم الاستفتاء بعناية ودقة ثم سلم باليد. شخصيا الى عينة مختارة من الآباء على أساس علمى سليم ؛ على أن ينتظر الشخص الذى حمل الاستفتاء ولّى الأمر حتى ينتهى من الاجابة عنه ليعيده الى المدرسة فى ظرف مغلق لتأكيد السرية التامة وعدم معرفة أسماء أفراد العينة • وقد استعانت بعض المدارس بهيئة التدريس وطبقت الاستفتاء أثناء بعض الزيارات المنزلية • وفي حالات أخرى استعانت

المدرسة الثانوية بطلابها لتسليم الاستفتاءات الى معارفهم من أولياء الأمور .
وفى كلتا الحالتين لابد من قيام الادارة باعطاء التعليمات والتوجيهات اللازمة
للأشخاص الذين سيحملون الاستفتاء الى أولياء الأمور واعلانهم بأهداف
البحث ، هذا ولابد أن يدرك الآباء أن المدرسة تحتاج الى اجابات صريحة وأنها
ستحترم سرية التقارير .

وعادة يمكن الحصول على أحسن النتائج اذا اختارت المدرسة عينة
عشوائية من الآباء . وفى هذه الحالة تطلب المدرسة من حاملي الاستفتاء
توصيل الاستفتاء الى الأسماء المعينة للآباء فى منازلهم ، وهذه الحطة تقلل من
الخطأ أو المحاباة التى قد تنتج من قيام المراسلين بتوزيع الاستفتاءات على الآباء
الذين يجدونهم فى منازلهم بطريق المصادفة .

وهنا أمثلة لبعض الأسئلة التى يمكن أن يحويها مثل هذا الاستفتاء :

- من الذى يلجأ اليه أطفالك اذا أرادوا مناقشة أشياء تقلقهم ؟
- ما الذى يجب على المدرسة عمله لمساعدة أطفالك على حل مشكلاتهم ؟
- من من هيئة العاملين بالمدرسة ساعد أطفالك أكثر من غيره ؟ ماذا
فعل هؤلاء مع أطفالك ؟
- ماهى المشكلات الأخرى التى تعتقد أن الأطفال أمثال أطفالك فى
حاجة الى مساعدة بشأنها ؟ هل يقتضى هذا تعيين أخصائيين لهذا
الغرض بالمدرسة ؟

ويدهى أن على المدرسة أن تكيّف أسئلتها لظروفها ونوع الآباء ، واذا
كانت المدرسة قد أضافت خدمات جديدة الى برامجها فلا بد من أن يتضمن
الاستفتاء أسئلة بشأنها .

استفتاء العاملين فى المدرسة

أكدنا أكثر من مرة أن التوجيه يتطلب تعاون جميع العاملين فى
المدرسة ، ولهذا لا يكفى أن يتقبلوا مسئولياتهم فى برنامج التوجيه ، ولكن
يجب عليهم تفهم خدمات التوجيه الأخرى وادراك العلاقات التى تربطها .
والقائمة الآتية تحوى أمثلة لأسئلة يمكن للجنة التقويم استخدامها فى استفتاء
أو مقابلات شخصية مع المدرسين :

— ماهى الأعمال التى تعتقد أن ناظر المدرسة ينتظر منك القيام بها فى برنامج التوجيه ؟

— أى هذه المسئوليات تعتقد أنك مؤهل للقيام بها ؟

— ماهى المسئوليات التى يجب أن يقوم بها بقية أعضاء هيئة التدريس؟

— من الذى يجب أن يتحمل هذه المسئوليات فى نظرك ؟

— ماهى خدمات التوجيه التى تحتاج الى مساعدة للقيام بها ؟ مانوع برنامج التدريب الذى تعتقد أنه ضرورى لرفع مستوى أداء تلك الخدمات ؟

— لمن من المسئولين عن التوجيه حولت بعض الطلبة للحصول على خدمات خاصة ؟ ماهو الأساس الذى يحدد الأخصائى الذى ستحول اليه الحالة ؟

— كيف قام كل من هؤلاء الأخصائين بمساعدة تلاميذك ؟

— ماهى خدمات التوجيه الأخرى التى يحتاج إليها التلاميذ ؟ من الذى يجب أن يقدم تلك الخدمات ؟

— ما الذى يجب على المدرسة عمله أولا كمحاولة لتحسين برنامج التوجيه؟

وبالإضافة الى فائدة هذه الأسئلة فى الوصول الى مقترحات لتحسين خدمات التوجيه فإن استفتاء الرأى بشأن خدمات التوجيه يبين للمسئولين سوء الفهم الذى قد يكون عالقاً بأذهان بعض المدرسين من هذه الخدمات أو الاستعمال غير السليم لها .

ومن جهة أخرى لابد من توجيه هذه الأسئلة لناظر المدرسة أو مدير التعليم :

— ماهى خدمات التوجيه التى تعتقد أن المدرس يستطيع القيام بها ؟

— ماهى خدمات التوجيه التى تعتقد أن المرشد يجب أن يقوم بها ؟

— ماهى خدمات التوجيه الأخرى التى تعتقد أن المدرسة يجب أن تقدمها ؟

- ماهى نواحي القوة فى برنامج التوجيه ؟ ماهى الخدمات التى تحتاج الى تحسين ؟ وماهى الخدمات التى يتطلب الأمر توسيعها أو زيادتها ؟ وكيف يمكن تحقيق هذه التحسينات ؟

ومدير التعليم مسئول عن تحسين برنامج التوجيه وخدماته ، وعليه أن يقدم تقارير دورية عن مستوى وطبيعة تلك الخدمات، وعلى النظار مساعدته على كتابة هذه التقارير . وقد يتطلب الأمر أحيانا كتابة تقارير كاملة عن كل نوع من خدمات التوجيه التى فصلناها فى هذا الفصل .

SUGGESTED READINGS

1. Benson, Arthur L., ed., *Criteria for Evaluating Guidance Programs in Secondary Schools*, Form B, A Committee Report to Eighth National Conference of State Supervisors of Guidance Services and Counselor Trainers, U. S. Office of Education, Federal Security Agency, Washington, D. C., 1949.
2. Erickson, Clifford E., and Smith, Glenn E., "Evaluating the Guidance Program," Chapter 9 in *Organization and Administration of Guidance Services*, McGraw-Hill, New York, 1947.
3. Froehlich, Clifford E., *Evaluating Guidance Programs*, U. S. Office of Education, Federal Security Agency, Washington, D. C., 1949.
4. Houston, Victor M., and Lovelass, Harry D., *Consensus Study Number 3—Program of Guidance Services*, Illinois Curriculum Program, Office of Superintendent of Public Instruction, Springfield, Ill., 1951. There are three inventories in the Consensus Study: A—What Do You Think About Our School's Program of Guidance Services?, B—In What respects Should We Strengthen Our School's Program of Guidance Services?, and C—What Should We Do To Strengthen Our School's Program of Guidance Services? The authors designed this consensus study series to help staff members in the schools evaluate their own programs.
5. Michelman, C. A., *Handbook for Providing Guidance Services*, Board of Vocational Education, State of Illinois, Springfield, Ill., 1949, Chapter VIII.
6. Wilson, Frances M., *Procedures in Evaluating a Guidance Program*, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1945.

كشاف تحليلي

- ١ -

Nagging Parents	آباء نفاقون (مناكفين) ٢٣
Personal themes	ابحاث أو مقالات شخصية
Personal values	القيم الشخصية ١١٥ - ١١٦
Phantasy	الايهام ٥٧ - ٥٨ ، ٤٧٦
Counselor's attitudes	اتجاهات المرشد ٣٠١ - ٣٠٦
Decision making	اتخاذ القرارات ١٠ - ١١ ، ٧٨ ، ١٩٥ ، ٢٠٢ ، ٢٠٩ ، ٢١٠ ، ٣٠٦ ، ٣٤٩ - ٣٥٢ ، ٣٧٢ - ٣٧٣ ، ٤٥٤ - ٤٥٦ ، ٤٦٢
Answering questions	اجابة أسئلة ٣٥٠ - ٣٥١
Case conference	اجتماع دراسة الحالة ٥ ، ١٤ - ١٨ ، ٩٦ ، ١٤١ - ١٤٢ ، ٢٤٣
Frustration	احباط ٢٢ ، ٨٤
Day dreaming	أحلام اليقظة ٥٧ ، ٤٧٦
Otis Self-Administering test of Mental Ability	اختبار أوتيس الذاتى التطبيق للقدرة العقلية ١٨١
Otis Quick-Scoring test of Mental Ability	اختبار أوتيس السريع التقدير للقدرة العقلية ١٨١
Iowa Every-Pupil Tests of Basic Skills	اختبار ايوا للمهارات الأساسية ٢٢٥ - ٢٢٧
Iowa Tests of Educational Developments	اختبار ايوا للنمو التعليمي ٢٢٧
Thematic Apperception Test (TAT)	اختبار تفهم الموضوع ٢١٥
Ohio State University, Psychological Test	اختبار جامعة ولاية أوهايو السيكولوجي ١٨١
Goodenough intelligence test	اختبار جودنف للذكاء ١٨٩
Mental test	اختبار ذكاء ١٥٣ - ١٥٥ ، ١٦٦ - ١٧٠ ، ١٧٣ ، ١٧٣ - ١٨٨

Kuhlmann-Finch Intelligence test	اختبار ذكاء كولمان فنش ١٧٨ - ١٨٠
Draw -a- man test	اختبار رسم الرجل ١٨٩
Rorschach Test	اختبار رورشاخ ٢١٤
Strong's Vocational Interest Blanks	اختبار سترونج للميول المهنية ٢٠٨ - ٢٠٩
A.C.E. Psychological Examination	الاختبار السيكولوجي لدخول الجامعات ١٧٤ - ١٧٥
Job interview	الاختبار الشخصي للمتقدمين للعمل ٤٠١
Chicago test of Primary Abilities	اختبار شيكاغو للفدرات الأولية ١٥٧ - ١٧٧
MacQuarrie test for Mechanical Ability	اختبار ماكوير للقدرة الميكانيكية ١٩٦
Mechanical Comprehension test	اختبار القدرة الميكانيكية ١٩٦
California test of Mental Maturity	اختبار كاليفورنيا للنضج العقلي ١٥٥ ، ١٥٧ ، ١٧٥ - ١٧٨
Kuder Preference Record	اختبار كودر للميول ١٥٧ - ١٥٨ ، ٢٠٦ - ٢٠٩
Who's who test	اختبار « من يكون ؟ » ١٢٧ - ١٢٨
Minnesota multiphasic personality inventory	اختبار مينوسوتا المتعدد الأوجه ٢١٣
Minnesota paper form Board, Revised	اختبار مينوسوتا المعدل للاستعدادات الميكانيكية ١٩٧
Minnesota clerical test	اختبار مينوسوتا للسكتريرية ١٩٧
Wonderlic's Personnel test	اختبار وندرليك للذكاء ١٨٢
Aptitudes tests	اختبارات الاستعدادات ١٩٠ - ٢٠٠
Differential Aptitude tests	اختبارات الاستعدادات الفارقة ١٩٠
Projective tests	اختبارات انعكاسية ٢١٤ - ٢١٥
Binet test	اختبارات بينيه ١٦٦ ، ١٨٤ - ١٨٦
Test achievement	اختبارات التحصيل ١٤٩ - ١٥٨ ، ١٥٠ - ١٦٠ ، ١٦٤ - ١٦٥ ، ٢٢٧ - ٢٢٨ ، ٢٩٣ - ٣٠٧ ، ٣١١
Standarized achievement tests	اختبارات التحصيل المقتنة ٢١٨ - ٢٢٠

Turse Shorthand Aptitude tests	اختبارات تورس للاستعداد الخطي ١٩٩
Terman-McNemar test of Mental Ability	اختبارات تيرمان - مكينمار للقدرات العقلية ١٨٢
Eight-year study tests	اختبارات دراسة الثمان سنوات ٢٢٣
Intelligence tests	اختبارات الذكاء ١٦٧
Cooperative Achievement tests	اختبارات تعاونية تحصيلية ٢٢٣
Metropolitan Readiness tests	اختبارات متروبولتان للاستعداد ١٨٩
Metropolitan Achievement tests	اختبارات متروبولتان التحصيلية ٢٢٧ ٢٢٨ -
Meier Art tests	اختبارات مير للفن ١٩٧
Teacher-made tests	اختبارات يعدها المدرس ٢٢٩ - ٢٣٧
College choice	اختيار الكلية ٤٦٢ - ٤٦٤
Selecting School Subjects	اختيار المواد الدراسية ٢٨١ - ٢٨٢
Humiliations	اخضاع اذلال - تحقير ١٠٠
Ethics	آداب ٢٣٥ ، ٣٥٧ - ٣٥٩
Performance	أداء ٢٢٩
Administration	ادارة ٥٢٣ - ٥٢٦
Office of public instruction	ادارة التثقيف العام ٨٥
Perception	ادراك ٥٨
Eclectic Counseling	الارشاد الحيارى ٣١٥ - ٣١٧ ، ٣١٩ - ٣٢٠
Counseling	الارشاد ٣٥٨ - ٣٥٩ ، ٣٣٦ - ٤٠٤
Counseling, its tools and techniques	الارشاد ، أدواته وأساليبه ٣٢٣
Group Counseling	الارشاد الجمعي ٣٣٦ - ٤٠٤
Directive Counseling	الارشاد المباشر ٣١٠ - ٣١٤
Counseling Adolescents	ارشاد المراهقين ٣٣٥
Techniques for personalizing instruction	اساليب التدريس عن طريق التشخيص ٦٧ - ٧٧
Guidance techniques	أساليب التوجيه ٤٨٨ - ٥٠٢
Sociometric methods	الأساليب السوسيومترية ١١٨ - ١٢٨
Reaction to guidance services	الاستجابة لخدمات التوجيه ٥٢٦ - ٥٣٠
Using Analytical tools	استخدام أدوات التحليل ٣٣٥
Questionnaire	استفتاءات ٢٠٩ - ٢١٥ ، ٢١١
Readiness to face problems	الاستعداد لمواجهة المشكلات ٣٤٥

Aptitudes	استعدادات ١٩٦
SRA Mechanical Aptitudes	الاستعدادات الميكانيكية (س ٠ ر ٠ ا) ١٩٩
Independence	استقلال ٤٦ ، ٤٧ ، ٥٠ - ٥٢ ، ٦٦ ، ٦٧
Stacks	أشكال رأسية عمودية ١٨٦
Participation	الاشتراك - المساهمة ٢٢
Recrystallization, after deposition	إعادة التبلور ، بعد الترسيب ٢٨
Goals	أغراض ٣٣ ، ٣٥ ، ٤٤ ، ٦٥ ، ٧٢ ، ٨٤ - ٨٧ ، ١٥٨ ، ١٩٣ ، ٢٠٨
Classroom goals	أغراض التلاميذ في الفصل ٦٥
Personalizing instruction	أكساب التدريس حيوية عن طريق اشراك التلاميذ في النشاط ٦٢ - ٧٧
Maintaining Class-room Discipline	اقرار النظام في الفصل ١٠٤
Davis-Eells Games	العب دافيز ايلز ١٨٨
Standard deviation	الانحراف المعياري ٢٦٦ - ٢٦٥
Recognition for school work	الاهتمام بالواجبات المدرسية ٤٤ - ٤٥

- ب -

College Preparatory testing Program	برنامج اختبارات الاعداد للجامعة ٢٢٣
Testing Program	برنامج الاختبارات ١٥١ ، ١٥٨ - ١٦٠
Educational program	البرنامج التعليمي ٥٠٧ - ٥٠٨
Guidance Program	برنامج التوجيه ١ - ٣
Illinois State testing program	برنامج اختبارات الينوى ١٥٠
General Aptitude Test Battery	بطاريات اختبارات الاستعدادات العامة ١٩٤ ، ٤٩٦
California Achievement Test Batteries	بطاريات اختبارات كاليفورنيا التحصيلية ٢٢٢
Cumulative record	البطاقة التراكمية ١٣٦ - ١٢٧ ، ٢٤٠ - ٢٤٧

Academic record

بطاقة أو سجل التحصيل أو التاريخ
التحصيلي ١٤٢

Health record

البطاقة الصحية ١٤٦ - ١٤٧

(ت)

Biography of an ideal

تاريخ حياة ١١٠ - ١١٣

School, achievements in

التحصيل المدرسي ٣٥ - ٣٦ ، ١٣ -
١٤ ، ٥١ - ٥٢

Probing

تجريب ٥٤ ، ٣٠٨ - ٤١٠

Vocational and Educational
planningالتخطيط التربوي والمهني ٣٧٣ ،
٤٤٤ - ٤٦٦

In-Service education

التدريب أثناء الخدمة ٣٢ - ١٣١ ،
٣٣٧ - ٣٣٨ - ٤٨٨ - ٥٠٢ ،
٥١٤ - ٥٢٥

Autobiography

ترجمة أو سيرة الحياة ١١٠ - ١١٤

Recordings

التسجيل ٣٣٧ - ٣٣٨ ، ٤٩٦ -
٤٩٧ ، ٥١١

Diagnosis

التشخيص ٣٥ ، ٣٩٩ - ٤٠٠

Remedial instruction

التعليم العلاجي ٨٥ - ٨٦ ، ٢١٩ -
٢٢٢ ، ٢٢٩ ، ٢٣١

Peer acceptance

تقبل الزملاء ٤٨

Acceptance of strength

تقبل الفرد لقوته أو قدرته ٤٤٦

Introducing guidance

تقديم خدمات التوجيه ١١ - ١٤

Medical report

التقرير الطبي ٢٥

Observer's report

تقرير الملاحظ ١٢٩ - ١٣٦

Grades

تقديرات أو صفوف ١٤٢ - ١٤٣ ،
٢٣٠

Role playing

تقمص الأدوار ٣٩٤ - ٤٠١ ، ٤٩٥

Evaluation

تقويم ٢١٧ ، ٥٠٤ - ٥٣٠

Cumulative Frequency curve

التكرار المتجمع ٢٦٠ - ٢٦٢

Educational-Vocational adjust-
ment

التكيف التعليمي والمهني ٥١٨ - ٥٢١

Personal adjustment

التكيف الشخصي ٢٠٩ - ٢١٥

Personal history quistionaire

التاريخ الشخصي (استفتاء)

٢٠٩ - ٢١٥

Guidance

التوجيه ١ ، ١٧

Group guidance	التوجيه الجمعي ٣٧ ، ٤٠٦ - ٤٤٣ ، ٤٦٣ ، ٥١٧
Homeroom guidance	التوجيه عن طريق حصص الريادة ٤٣٣ - ٤٣٥
Nondirective counseling	توجيه غير مباشر ٣٠٦ - ٣١٠ ، ٣٨٢ - ٣٨٦
Child guidance	توجيه الطفل ٤٨٢
Teacher expectations of child behavior	توقعات المدرس من التلميذ ٩ ، ١٢ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٧٥ - ٨٠ ، ٩٨ - ٩٩
Counselor involvement	تورط أو استغراق المرشد ٣٠٣ - ٣٠٦ ، ٣٣٥ ، ٣٤٠ - ٤٤٣
Frequency distributions	التوزيع التكراري ٢٤٨
Placement	توظيف - تشغيل ٣٩٩ - ٤٠١ ، ٤١٨ - ٤١٩ ، ٤٣٠ ، ٥٢٠ ، ٥٢١
Behavior, prediction of, Sarcasm	التنبؤ بالسلوك ٢٩١ - ٢٩٢ ، تهكم - استهزاء ٩٩

- ج -

High wall	جدار عال ٨٢
Study Schedule	جدول الاستذكار ١١٧
Matrix table for Sociometric data	جدول ماتريكس للمعلومات السوسيومترية ١٢٢ ، ١٢٧ ، ٢٥٢ - ٢٥٥
Guidance groups	جماعات التوجيه ٤١٠ - ٤١١
Youth groups	جماعات الشباب ٤٨٤
Activity group	جماعة النشاط ٤٠٥
Referral agencies	الجهات أو المؤسسات التي تحول اليها الحالة ٨٠
Referral cases identification of, Referrals	حالات محولة ، تعرف ٢٩٨ ، ٣١٥ ، ٣٢١
	الحالات المحولة ١٥ ، ٢٧ ، ٥٣ ، ٥٧ ، ١٤٦ ، ٢١٤ - ٢١٥ ، ٣٤٥ - ٣٤٦ ، ٣٦١ - ٣٦٣ ، ٤٥٥ - ٤٥٧ ، ٤٧٨ - ٤٧٩ ، ٤٨٣
Learning atmosphere	الجو التعليمي ٦٤ - ٨٧

- ج -

Needs	حاجات ٢٠ - ٦٢ ، ٤٨ ، ٣٤٨
Children's needs	حاجات الأطفال (أنظر الحاجات)
Truancy, case of	حالة مروب ٨٥
Talk	حديث ٣٣٦ - ٣٤٢ ، ٣٩٠ - ٣٩٤
Small talk	حديث قصير ٣١٣ ، ٣٣ - ٣٣٢ ، ٣٤٠ ، ٣٥٢
Time limits	حدود الوقت ٣٥٢ - ٣٥٣
Confidence, keeping of	حفظ السرية ٢٣٤ ، ٣٥٦ - ٣٥٩

- خ -

Consultant in evaluation	خبير التقويم ٥٠٤ - ٥٠٧
Work Experience	خبرة العمل ١١٨ - ١١٩ ، ٤٩٩ - ٥٠١
Group work	الخدمة الاجتماعية - العمل مع الجماعات ٣٦٧ - ٣٦٨ ، ٧٤ - ٧٧
Guidance Services	خدمات التوجيه ١ - ١٨ ، ٥٠٤ - ٥٣١
Mental Hygiene Services	خدمات الصحة النفسية ٤٨٢
Military service	الخدمة العسكرية ٤٦٤ - ٤٦٦
Disappointment	خيبة أمل ٩٧ - ٩٨ ، ٣٩٩ - ٤٠٠
Educational plans	الخطط التعليمية ٢٩٤ ، ٤١٠ - ٤١٦ ، ٤٣١ ، ٤٣٤ ، ٤٦٢ - ٤٦٤

- د -

Follow-up studies	دراسات تتبعية ٣٣٨ - ٣٣٩
Experimental studies in the social climate of groups	دراسات تجريبية في الجو الاجتماعي للجماعات ٨٠
Child study	دراسة الطفل ١٤ - ١٨ ، ٨٠ ، ٥٠٩ - ٥١١
T-Scores	الدرجة الثانية (درجة معيارية اعتدالية متوسطها الحسابي ٥٠ وانحرافها المعياري = ١٠) ٢٦٨

Z-scores

الدرجة المعيارية ٢٦٨ - ٢٦٩
ويُمكن الحصول عليها بالمعادلة الآتية

$$\frac{\text{الدرجة الخام} - \text{المتوسط الحسابي للدرجات}}{\text{الانحراف المعياري للدرجات}} = \text{الدرجة المعيارية}$$

Superintendent's role in guidance	دور مدير التعليم في عملية التوجيه ٥٣١ ، ١٨ ، ١٧ ، ٨ ، ٧
Recorder's role	دور المسجل ٤٤٢
Observer's role	دور الملاحظ ٤١٧ - ٤١٨
Principal's role in guidance	دور الناظر في التوجيه ٧ - ٨ ، ١٧ - ١٨
Group dynamics	ديناميات الجماعة ٤٣٨ - ٤٤٢
Rest and activity	الراحة والنشاط ٢٧
Quartiles	الربيعيات ٢٥٩
Medical Care	الرعاية الطبية ٢٥ ، ١٤٦ ، ٤٨١ - ٤٨٢

- ز -

Visiting other schools

زيارة مدارس أخرى ١١

- س -

Records	سجلات ٢٣٩ - ٢٤٥
Anecdotal records	السجل القصصى ١٣٦ - ١٤١
Activity record	سجل النشاط ١٤٥ - ١٤٦
Minnesota Rate of manipulation	سرعة المعالجة اليدوية ٢٥١ - ٢٥٢ مينوسوتا
Classroom behavior	سلوك الأطفال فى الفصل ٦٥
Child behavior	سلوك الطفل ١٢٩ - ١٣٦
Sociogram	سوسيوجرام ١٢٢ - ١٢٧

- ش -

Shy Guy, (film)

شخص خجول (فيلم) ٦٢

Personality questionnaire	الشخصية
Personality test	اختبار الشخصية ٢٠٨ - ٢٠٩
Guilt feelings	الشعور بالذنب ٢٣ ، ٢٩ ، ٣٩ ، ٥٣ ، ٥٦
Feeling of Hostility	الشعور بالعداوة ٦١

- ص -

Emotional Health	الصحة الانفعالية ٣٦٤
Parent-child conflict	الصراع بين الآباء والأبناء ٣٣٨ - ٣٣٩
Conflicts with classmates	الصراع بين زملاء الفصل ٣٧

- ض -

Discipline officer	صابط النظام ٨٤
Parental pressure	ضغط الوالدين ٣٦ ، ٤٥٥

- ط -

Angry boy	طفل غاضب ٣٦٥
Non-participating child	الطفل غير المتعاون ٤١

- ظ -

Classroom working conditions	ظروف العمل في الفصل ٨٦
------------------------------	------------------------

- ع -

Eating habits	عادات الأكل ٢٥
Religious workers	العاملون في مجال الدين ٤٨٣ - ٤٨٤
Graphic Representations	عرض أو تقديم المعلومات والاحصاءات بشكل بياني ٢٥٠ - ٢٥٣
Decile	العشير ٢٥٩

Group therapy	العلاج الجمعي ٣٦٧ - ٣٦٩
Bibliotherapy	العلاج بقراءة الكتب ٣٥٤ - ٣٥٦
Client-Centered Therapy	العلاج المركز حول العميل ٣٢٤
Counselor-client relationships	العلاقة بين المرشد النفسي والعميل ٢٩٨ ، ٢٩٩ ، ٣٠٦ - ٣٢٠
Teacher-Counselor relationship	العلاقة بين المدرس والمرشد ٩٣ - ٩٤
Teacher-pupil relationships	العلاقة بين المدرس والتلميذ ٣٠١ - ٣٠٢
Counselor-pupil relationship	العلاقة بين التلميذ والمرشد ٩٤
Working relationships	علاقات عمل ٩ - ١٤
Ideal Counseling relationships	العلاقات المثالية في الارشاد ٣٢١ - ٣٢٢
Permissive relationship	علاقة مشجعة ٩ - ١١ ، ٦٤ ، ٦٨ ، ١٣٠ ، ٣٢٦ - ٣٣٠ ، ٣٣٦ ، ٣٨٨ ، ٣٩٢ ، ٤٠٦ ، ٤٣٨ ، ٤٥٢ ، ٤٥٦
Counseling relationship	العلاقات في عملية الارشاد ٢٩٦ - ٢٩٩ ، ٣٢٩ - ٣٣٠ ، ٣٣٢ ، ٣٤٢ ، ٣٥٩ - ٣٦٠ ، ٤٥٧
Mental age	العمر العقلي ١٦٧ ، ١٧٠

- ف -

Pauses	فترات السكون أو الانتظار ٣٤٠ - ٣٩٢ ، ٣٤٢
Dine and leisure sessions	فترة الغذاء والراحة ٤٣٢
Physical examination	فحص بدني ١٤٥ - ١٤٧ ، ٢٢٥ ، ٤٨٣
Job opportunities	فرص العمل ٤٢٠ - ٤٢١

- ق -

Problem check lists	قائمة المشكلات ٢١٢ - ٢١٣
Mooney problem check lists	قائمة مشكلات موني ٢١٢
Learning efficiency	القدرة على التعليم ٢٠ - ٢٨
Leadership	القيادة - الزعامة ٩ - ١٢
Values	قيم ٣٥ - ٣٧ ، ٤٣ ، ١١٨ ، ٤٩٠

- ل -

Guidance Committee	لجنة التوجيه ١٤ - ١٨ ، ٨٠ ، ١٣٧ ، ١٤١ ، ١٥٨ ، ١٥٩ ، ٤٠٧ ، ٤٨٠ ، ٤٨٢ ، ٤٩٠ - ٤٩٢
--------------------	---

- م -

Counselor's ethics	مبادئ المرشد ٣٥٧ - ٣٥٩ ، ٣٨٥
Over-dependency	المبالغة في الاعتماد الزائد على الغير ٦١
Mean	المتوسط ٢٥٤ - ٢٥٦
Averages	متوسطات ٢٥٣ - ٢٥٦
Guidance Council	مجلس التوجيه ١٦ - ٧ ، ١٥٨ - ٢٤١ ، ١٥٩
State Department of public Instruction	مجلس الدولة للتعليم العام ٤٨٦
Student Council	مجلس الطلبة ٤٣٥ - ٤٣٨
Family Council	مجلس العائلة ٤٧٨
Council of social agencies	مجلس الهيئات الاجتماعية ٢١٤ ، ٤٨٣
Fears	مخاوف ٥٣ - ٥٧
Histogram	المدرج التكرارى ٢٥٠ - ٢٥١
Range	مدى ٢٤٨ ، ٢٥٩
Counselors Interview notes	مذكرات المرشد ٢٤٧ ، ٣٠٦ ، ٣١٠ - ٣٤٢ ، ٣٤٤ - ٣٤٦
Daily log	مذكرات يومية ١١٧
Community guidance centers	مراكز التوجيه فى البيئة ٣٦٢ - ٣٦٣
Pupil assistants	مساعدو التلاميذ ٦٧ - ٧١ - ٦٣ ، ٦٢ ، ٦٢ - ٦١
pupil behavior	سلوك التلاميذ ٥٢٢ - ٥٢٣
pupil-centered teaching	التدريس المركز حول التلميذ ٦٣ - ٦٨
pupil forum	مناظرات الطلبة ٤٣١
pupil rating sheets	استمارات تقويم التلميذ ١٣٧ - ١٤١

pupil-teacher planning	التخطيط التعاوني بين التلميذ والمدرس ٧٥ - ٧٧
Case materials	مستندات الحالة ٤٩٧
Responsibilities to others	مسئوليات تجاه الآخرين ٨٣
Counselors Responsibilities	مسئوليات المرشد ٢٩٦
Staff assignments for Discipline	مسئوليات هيئة المدرس في حفظ النظام والاشراف ٨٧ - ٩٢
Ambivalent feelings	مشاعر متناقضة ٣٩
Emotional problem	مشكلة انفعالية ٤٧٦ - ٤٧٨
Learning problems	المشكلات التعليمية ٢٥١ - ٢٥٣
Behavior problems	مشكلات سلوكية ٩٤ - ٩٧ ، ٩٩ - ١٠١ ، ٢٢٩
Reading problem	مشكلة قراءة ٣٠٥ - ٣٠٦
Frequency polygon	المضلع التكراري (نوع من الرسم البياني التوجيهي) ٢٥٠ - ٢٥١
Correlation coefficient	معامل الارتباط ٢٨٢ - ٢٩٣
Releability, coefficient of	معامل الثبات ٢٩٣ - ٢٩٥
Intelligence quotient	معامل الذكاء ١٧٠
Validity, coefficient of	معامل الصدق ٢٩٣ - ٢٩٤
Teacher Training Institutions	معاهد تدريب المعلمين ٤٨٦
Confidential information	معلومات سرية ٣٥٧
Occupational information	المعلومات المهنية ٤١٩ - ٤٢٠ - ٤٨٥ ، ٤٥٢ ، ٤٥٧ - ٤٦٢
Diary	مفكرة ١١٧ - ١١٨
Interview	المقابلة الشخصية ٣٢٧ - ٣٣٦
Arthur Point Scale of Performance	مقياس آرثر المترجج ١٨٨
Scattergram	مقياس التشتت ٢٨٢ - ٢٨٤
Social acceptance scale	مقياس القبول الاجتماعي ٢٨ - ١٢٩
Social agencies	مؤسسات اجتماعية ٤٨٢ - ٤٨٣
Wechsler-Bellevue Intelligence Scale	مقياس الذكاء لوشر - بلفو ١٨٥ - ١٨٦
Wechsler Intelligence Scale for children	مقياس ذكاء وشلر للأطفال ١٨٦ - ١٨٨
Stanford-Binit Scale	مقياس ستانفورد - بينيه ١٨٤ - ١٨٥
Seachore Measures of Musical Talents	مقاييس ششور للمواهب الموسيقية ١٩٨
Linear relationship of measure	مقاييس العلاقات المستقيمة ٢٩٠

Curvilinear relationship of measures	مقاييس العلاقة المنحنية ٢٩٠
Employment office	مكتب التوظيف أو التشغيل ٣٦٤ - ٣٦٥
Normal curve	المنحنى الاعتدالي ٢٦٥ ، ٢٦٢ - ٢٦٧
Ogive	المنحنى التكرارى التراكمى ٢٦١ - ٢٦٢
Vocational guidance course	منهج التوجيه المهني ٤٠٦ - ٤١٨ ، ٤٣٠ - ٤٢٦
Mode	منوال ٢٥٣ ، ٢٥٨ - ٢٥٩
Occupations	مهن ٤١٨ - ٤٣٠
Professional courses	مواد مهنية ٥٠٠
professional growth	نمو مهني ٤٩١ - ٩٢
professional limits	حدود مهنية ٣٣
professional reading	قراءات مهنية ٤٩٧ - ٤٩٨
Appointments	مواعيد مقابلة ٤٧٤ - ٤٧٨
Welfare agencies	مؤسسات الرعاية ١٤٧ ، ٤٨٠ - ٤٨٣
Counselor's qualifications	مؤهلات المرشد ٢٢٩ - ٣٠١
Percentiles	مئينات ٢٥٩ - ٦٢ ، ٢٧٣
Interests	الميول ٢٠١ - ٢١٢ ، ٤٥٠

- ن -

Career club	النادي المهني ٤٢١ - ٢٢
Extra-class activities	النشاط المدرسي (خارج الفصل) ١٤٥ - ٤٦
Advice	نصيحة ٢٦١ ، ٣٤٩ ، ٥٠ - ٤٥٦ ، ٥٠٥ - ٥٠٦
Discipline	نظام - تدريب ٨٣ - ١٠٤
Self	نفس - ذات ٣٤
self acceptance	تقبل الذات ١٠٠
self appraisal	تقديم الذات ٢٠٢ - ٢٠٦
self discipline	تدريب الذات ٨٣
self understanding	تفهم الذات ٢٠٩ - ٢١٢
Service clubs	نوادي الخدمات ٤٨٥

- ه -

Accrediting associations	هيئات التقويم والاجازة ١٢
Law enforcement agencies	الهيئات المنفذة للقانون ٤٨٤ - ٤٨٥

- و -

Parents	الوالدين ٣ ، ٤٠ ، ٢٨٨ ، ٢٩١ - ٢٩٥
Diet	وجبة ٢٣ - ٢٤ ، ٢٥ - ٢٦
Workshops	ورش ٤٩٩ - ٥٠١
Non-test technique for Studying students	وسائل دراسة التلميذ بدون اختبارات ١٠٨ - ١٤٧
Median	الوسيط ٢٥٦ ، ٢٥٧
Counselor's time	وقت المرشد ٥٠٨ ، ٥١٠ - ٥١١
Willie and the Mouse, film	ويلي والفار (فيلم) ٨٢

- ي -

College day	يوم الجامعات ٤٢٤ - ٤٢٦
Career day	يوم المهن ٤٢١ - ٤٢٢ ، ٤٨٥

نشر هذا الكتاب بالاشتراك

مع

مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر

القاهرة - نيويورك

نوفمبر سنة ١٩٦٤





General Organization Of the Alexan-
dria Library (GOAL)

Bibliotheca Alexandrina

مؤسسة طباعة الألوان المتحدة

نشر هذا الكتاب بالاشتراك

مع

مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر

القاهرة - نيويورك

نوفمبر سنة ١٩٦٤



موسمجة طباعه الألوان الممّحدة

